



**Instituto Politécnico de Beja**

**Escola Superior de Educação**

**Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e  
Motor**

**“A Comunicação Aumentativa e Alternativa como facilitador  
da Inclusão”**

**Telma Cristina Anico**

**Beja**

**2016**

**Instituto Politécnico de Beja**  
**Escola Superior de Educação**  
**Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e**  
**Motor**

**“A Comunicação Aumentativa e Alternativa como facilitador  
da Inclusão”**

**Dissertação de mestrado apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Beja**

**Elaborado por:**

**Telma Cristina Anico**

**Orientado por:**

**Mestre e Especialista Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo**

**Beja**

**2016**

Dedico à minha família, principalmente ao meu marido António, aos meus pais Luísa e Anico, aos meus sogros Mariana e Francisco e muito em especial ao meu filho Duarte, com um enorme agradecimento por estarem presentes em todas as fases do processo de realização, deste meu sonho, que só graças a vós se tornou possível:

Bem Hajam!

## **Agradecimentos**

Quero agradecer à Dra. Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo toda a disponibilidade, empenho, incentivo e partilha de inúmeros conhecimentos científicos, ao longo da realização desta dissertação, sem a qual, decerto, teria um caminho muito mais difícil e sinuoso.

Pretendo estender os meus agradecimentos aos docentes do Mestrado em Educação Especial, sem os quais não teria alcançado os conhecimentos para poder realizar esta dissertação.

Gostaria, também de agradecer a todos os meus colegas de curso, em especial, à Piedade, à Helena, ao Pedro e à Fátima, por tornarem mais fácil e prazeroso o caminho que percorremos juntos.

Agradeço, ainda ao Agrupamento onde realizei o estudo pelo incentivo, e pela disponibilidade que me demonstraram, em especial à Diretora Maria João e à Vice-diretora Isabel.

Quero agradecer às minhas colegas Anabela, Ana Inácio, Ana Lúcia, Bela, Catarina, Helena, Rita e Susana, pela disponibilidade, pela ajuda, pelo incentivo, pelo carinho e principalmente pela vossa amizade.

Agradeço ainda, à Natacha, ao João e à Patrícia pela confiança, disponibilidade e ajuda.

Estendo o meu agradecimento à minha vizinha, colega e amiga, Sónia Gonçalves, pela ajuda e pela disponibilidade. À Ana Bica pela disponibilidade e empenho.

Um agradecimento muito especial ao aluno S. e aos seus pais pela confiança que depositaram em mim e pela colaboração; sem eles esta investigação não seria possível.

E especialmente, agradeço à minha família pelo apoio, incentivo e auxílio essencial neste processo. Pelas horas passadas em Beja, no carro, pelo vosso sacrifício. Agradeço a vós tudo o que sou e que conquistei na minha vida e acima de tudo, agradeço pelo vosso amor.

Obrigada!



## **Resumo e palavras-chave**

O estudo efetuado emergiu da observação de uma criança multideficiente com uma problemática grave ao nível da comunicação, que frequenta o 4º ano de escolaridade, e que comunica muito pouco fora do contexto sala de Unidade de Apoio ao Aluno com Multideficiência, o que se traduz, num problema social, pois leva a uma não inclusão da criança nos contextos em que se movimenta (sala de aula, refeitório e recreio).

Com recurso a uma metodologia de investigação-ação, procurou-se responder à seguinte questão: “Como introduzir estratégias que facilitem a comunicação de uma criança com multideficiência, com graves dificuldades de comunicação, com os seus pares e educadores?”

Este projeto de investigação-ação teve como objetivos principais: verificar se ao introduzir estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), o aluno com multideficiência melhoraria a sua comunicação, nomeadamente, se aumentaria os seus episódios interativos de comunicação e se este facto contribuiria para a sua inclusão nos diversos ambientes da escola (refeitório, recreio e sala de aula).

Recorreu-se a entrevistas semiestruturadas e à observação como instrumento de recolha de dados para se conhecer a atual situação do aluno na área da comunicação e a sua participação nas diversas atividades realizadas em sala, no recreio e no refeitório. Suportando-nos na técnica de análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos atores educativos que se relacionavam com o aluno, e às observações realizadas, encontrou-se os aspetos mais relevantes para o traçado do plano de ação. Este desenrolou-se tendo como principal foco a introdução de estratégias de comunicação aumentativa e alternativa, com símbolos do sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação. (SPC).

A avaliação do plano de ação permitiu-nos concluir que o aluno aumentou os seus episódios comunicativos nos diversos contextos em que se movimenta pela utilização de estratégias de Comunicação Aumentativa, tornando-se por vezes, até em agente intencional dessas mesmas comunicações. Podemos concluir que a Comunicação aumentativa contribuiu para a inclusão do aluno nos diversos ambientes.

**Palavras-chave:** Inclusão; Multideficiência; Comunicação; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Sistema de símbolos.

## Abstract and Key-words

The study emerged from observing a fourth year multi-disabled child with a serious communication issue and that did not communicate much outside the context of the Multi-disabled Student's Support Unity class. This translates itself in a social problem for it leads to a non-inclusion of the child within the contexts in which she moves (classroom, canteen, and playground).

It was intended, by using a research-action methodology, to answer to the following question: "How to insert strategies that facilitate the communication between a multi-disabled child, with serious communication problems, and his pairs and educators?"

This research-action project had as main objectives: verify if by inserting strategies of Alternative Augmentative Communication (Alternative Augmentative Communication) the student with multi-disabilities would improve his communication, in particular, if he would increase the number of interactive episodes of communication and if this fact would contribute to his inclusion within the various school environments (canteen, playground and classroom).

We resorted to semi-structured interviews and to the observation as instruments to gather data in order to know the current situation of the student in the area of communication and his participation in the several activities performed in the classroom, playground and canteen.

Supporting on the technique of analysis of content of the interviews performed on the educational actors that interacted with the student, and through observation, we found the most relevant aspects to outline an action plan. This action plan unfolded with the main focus of implanting alternative and augmentative communication strategies using symbols from the PCS symbols system (Picture Communication Symbols).

The evaluation of the action plan allowed us to conclude that the student increased his communicative episodes within the several contexts in which he moves, by using Augmentative Communication strategies, and even becoming, sometimes, the intentional agent of those same communications.

We can conclude that the Augmentative Communication has contributed to the inclusion of the student in these several environments.

**Key-Words:** Inclusion; Multi-disability; Communication; Alternative Augmentative Communication; Symbols system.

## Índice Geral

Introdução.....	13
<b>Parte 1 – Enquadramento teórico</b>	
1- A educação da criança “especial”	
1.1. Desde a antiguidade até aos dias de hoje.....	15
1.2. Inclusão: Definição e pertinência.....	16
1.3. Inclusão em Portugal.....	18
2- Multideficiência e comunicação.....	20
3- Desenvolvimento da Comunicação/Linguagem.....	21
3-1. Perturbações no desenvolvimento da linguagem.....	26
4- Comunicação Aumentativa e Alternativa	
4.1. Definição e pertinência.....	28
4.2 Sistemas Alternativos de Comunicação e educação.....	30
4.3. Tipos de Sistemas de Comunicação	
4.3.1. Sistemas de Comunicação sem ajuda.....	33
4.3.2. Sistemas de Comunicação com ajuda.....	34
4.4. Sistemas de Símbolos	
4.4.1. Sistema SPC.....	35
<b>Parte 2 – Estudo Empírico</b>	
1ª Fase	
1- Problemática e a sua contextualização.....	37
1.1. Questões e objetivos da Investigação.....	38
2- Modelo de Investigação	
2.1. Procedimentos.....	40
2.2. Participantes.....	41
2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados.....	45

2.4. Apresentação e análise dos dados.....	47
3- Análise das necessidades.....	54
2ª Fase – Intervenção	
1- Plano de Ação.....	58
2- Avaliação do plano de ação.....	62
Considerações finais.....	66
Referências bibliográficas.....	71
Apêndices.....	75
Anexos.....	223

## **Siglas**

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

SAAC – Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação

PIC – (Pictogram Ideogram Communication) Pictogramas

SPC – Símbolos Pictográficos para a comunicação

UAAM – Unidade de Apoio ao Aluno Multideficiente

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

EE – Educação Especial

ASHA – American Speech – Language – Hearing Association

EAA – Equipa de Apoio ao Aluno

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades

APPACDM- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Distribuição dos alunos da turma quanto ao género .....	42
Quadro 2 – Distribuição dos alunos da turma quanto idade.....	43
Quadro 3 – Apresentação dos dados referentes à categoria comunicação aumentativa e alternativa.....	47
Quadro 4 – Apresentação dos dados referentes à categoria comportamentos percecionados pelos adultos.....	49
Quadro 5 – Apresentação dos dados referentes à categoria estratégias utilizadas pelo aluno.....	49
Quadro 6 – Apresentação dos dados referentes à macro categoria inclusão.....	51
Quadro 7 – Apresentação dos dados referentes à macro categoria Atividades realizadas.....	53
Quadro 8 – Análise das Necessidades.....	55

## **Índice de Apêndices**

Apêndices I – Consentimento do Agrupamento para realização do estudo.....	76
Apêndices II – Consentimento da Encarregada de Educação do aluno para elaboração do estudo.....	77
Apêndices III – Termo de consentimento informado das entrevistas.....	78
Apêndices IV – Autorização do Encarregado de Educação do colega, para a realização da entrevista.....	84
Apêndices V – Protocolo das Entrevista.....	85
Apêndices VI – Transcrição das entrevistas.....	134
Apêndices VII – Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	178
Apêndices VIII – Grelhas de observação de comportamentos comunicativos.....	189
Apêndices IX – Observações.....	194
Apêndices X – Análise do conteúdo das observações.....	213
Apêndices XI – Planificação das atividades realizadas no Plano de Ação.....	215
Apêndices XII – “Powerpoint” da Comunicação Aumentativa e Alternativa.....	220
Apêndices XIII – Guião de questões: “A maior flor do Mundo.”.....	221

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Foto de símbolos utilizados pelo aluno.....	224
Anexo 2 – Foto de símbolos novos.....	224
Anexo 3 – Foto de livro adaptado.....	225
Anexo 4 – Foto da história adaptada: “A maior flor do Mundo.”.....	225
Anexo 5 – Foto do Livro adaptado: “O crocodilo Nini”.....	225
Anexo 6 – Foto da Tabela de Comunicação: “O crocodilo Nini”.....	226
Anexo 7 – Foto Ambientes dos animais.....	226
Anexo 8 – Foto de caderno de atividades com ambientes.....	226
Anexo 9 – Foto de cartões com atividades sobre o revestimento dos animais.....	227
Anexo 10 – Foto de caderno de atividades sobre o revestimento dos animais.....	227
Anexo 11 – Foto com jogo dos animais.....	227
Anexo 12 – Foto com tabelas da alimentação.....	228
Anexo 13 – Foto com passaporte para a comunicação.....	229
Anexo 14 – Horário do aluno.....	230
Anexo 15 – Foto de horário do aluno com símbolos SPC.....	232



## **Introdução**

Ao longo dos anos a evolução da educação trilhou um caminho cada vez mais direcionado para uma escola inclusiva, onde todos os alunos têm direito a frequentar a escola qualquer que seja, a sua condição física, intelectual, emocional ou social (Declaração de Salamanca, 1994).

Em Portugal, desde os anos oitenta, crianças que eram indicadas para apoio em instituições de cariz segregado passaram a frequentar escolas de ensino regular a tempo inteiro ou parcialmente, deixando de estar isoladas e agrupadas, em ambientes que as separavam do mundo exterior.

A partir de 2008 com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 a escola tem como objetivo, para além de incluir os grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos, também deve alcançar a equidade educativa, “sendo que por esta se entende igualdade quer nos acessos, quer nos resultados”. Para que os alunos alcancem esses resultados são necessários diversos apoios disponibilizados pelas escolas. Um desses apoios são as Unidades Especializadas para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência.

Da integração dos alunos com Multideficiência nas escolas, surgem um sem-número de dificuldades, que são ultrapassadas, progressivamente e tendo em conta, cada um dos casos.

Muitos dos alunos multideficientes manifestam também, graves distúrbios ao nível da comunicação e principalmente, ao nível da comunicação oral. Esta é uma situação que preocupa a maioria da população escolar, (pais, professores em geral e os professores de Educação Especial em particular), pois têm muita dificuldade em interagir com os seus filhos ou com os seus alunos.

Visto que a comunicação é uma das necessidades do ser humano, surge-nos a questão: “Como introduzir estratégias que facilitem a comunicação de uma criança com multideficiência que apresenta graves dificuldades de comunicação”?

Com o presente estudo pretende-se então, realizar uma intervenção que permita encontrar estratégias que facilitem a comunicação entre os vários intervenientes do processo de ensino-aprendizagem do aluno multideficiente. Ao introduzir estas estratégias tem-se como objetivo que o aluno evolua positivamente e aumente os seus episódios

comunicativos em sala de aula, no recreio e nos diversos ambientes em que se movimenta no dia-a-dia.

Esta dissertação de Mestrado está organizada em três partes distintas: numa primeira parte encontra-se o Enquadramento Teórico no qual se abordam os pontos considerados fundamentais para o estudo da problemática em questão tais como; Inclusão, Multideficiência, Linguagem e Comunicação e Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Na segunda parte apresenta-se o Estudo Empírico, onde se define a Problemática e a sua Contextualização, as Questões e Objetivos da Investigação, Modelo de Investigação, Participantes, Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados, assim como Técnicas de Análise de Dados.

Da terceira e última parte constam a apresentação, análise e discussão dos resultados, o plano de intervenção e sua avaliação.

Por fim apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

## Parte 1 – Enquadramento teórico

### 1 - A educação da criança “especial”

#### 1.1. Desde a antiguidade até aos dias de hoje

As crianças e jovens com deficiência, na antiguidade, viviam à parte da sociedade que lhes mostrava indiferença. Essa sociedade apresentava uma política de exclusão social destes seres humanos considerados diferentes. Estes foram alvo de perseguição, exclusão e por vezes execução. (Correia, 1997).

As próprias famílias não aceitavam e escondiam estas crianças e jovens. De seguida passou-se por uma fase de proteção, na qual a sociedade se preocupava em fornecer assistência médica a estas crianças. As crianças encontravam-se institucionalizadas e a única preocupação era o seu bem-estar físico.

O *Warnock Report* permitiu a chegada dos alunos, que se encontravam institucionalizados, às escolas regulares onde foram integrados. O *Warnock Report* surge em 1978 e teve com principal finalidade substituir a categorização médica de crianças e jovens em situação de deficiência pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais. Apenas no ano de 1981 é que esta definição ficou oficialmente definida, pelo *Education Act*, em Inglaterra: “Uma criança tem Necessidades Educativas Especiais se tem dificuldades de Aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela.”

Esta definição tem foco não na condição médica da criança, mas nos processos pedagógicos, sendo estes elaborados para ela.

A UNESCO realiza em 1990, a nível mundial uma conferência sobre Educação, em Jomtien na Tailândia com o objetivo de levar a Educação a todas as crianças e jovens: “Educação para Todos”.

Em 1994 ocorreu uma das mais importantes conferências mundiais sobre as Necessidades Educativas Especiais que originou a Declaração de Salamanca. Nesta conferência os noventa e dois países e as vinte e cinco organizações internacionais acordaram sobre os princípios fundamentais da Inclusão na escola e da Educação Inclusiva. Através da Declaração de Salamanca (1994) surgiram os primórdios da Inclusão, que definiu que “Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de

aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (...).

A dita declaração acrescenta que estes programas educativos devem de ser desenvolvidos em escolas regulares pois “(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”

No ano de 1996 assinou-se a Carta do Luxemburgo onde todos os países da Europa definiram a proclamação europeia do princípio da não-discriminação.

Em Dakar, no ano 2000 definiu-se como objetivo principal a educação para todos até ao ano 2015.

Em 2002 na Declaração de Madrid foram assinados os princípios da “Não Discriminação mais Ação Positiva fazem a Inclusão Social”.

## 1.2. Inclusão: definição e pertinência

Após a assinatura da Declaração de Salamanca, surgiu a necessidade de encontrar uma definição para inclusão. Florian (1998) e Hegarty (1981) citados por Rodrigues (2001) salientam a definição da “Inclusion Internacional”, que menciona que a inclusão se refere à oportunidade que as pessoas com deficiência têm de participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social.

Para que tal suceda é necessário que todos os indivíduos estejam sujeitos aos mesmos estímulos, ou seja, que frequentem os mesmos lugares, realizem as mesmas atividades, que tenham igualdade de oportunidades. Para alguns, esta tarefa está mais facilitada e para outros serão necessários equipamentos ou ajudas para que possam alcançar os mesmos fins.

Nos dias que correm o termo inclusão é utilizado muitas vezes e segundo Wilson (2000), cit por Sanchez e Teodoro (2006); pretende definir igualdade, fraternidade,

direitos humanos ou democracia. O movimento da inclusão serve então, para promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, pois todos têm necessidades educativas.

Quando se processa a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais é necessário que as escolas sofram uma grande transformação a vários níveis. Ao nível estrutural, ao nível dos seus intervenientes, das suas ações e principalmente, das atitudes de todos os que fazem parte destas equipas, de comunidade escolar e de toda a comunidade. Se existirem esforços conjuntos de pais, educadores, auxiliares de ação educativa, professores, órgãos administrativos da escola, psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social e médicos que alcancem a verdadeira Inclusão, a escola fica com mais qualidade, melhora a qualidade da educação e favorece toda a comunidade escolar.

No processo de inclusão foram derrubadas enumeras barreiras, mas o facto do aluno se encontrar dentro da sala de aula não implica que este esteja verdadeiramente incluído. É essencial que o aluno participe nas atividades letivas e nos processos de aprendizagem. Deste modo, é necessário, a mobilização de recursos e a estimulação da participação do aluno, tendo em vista, a sua aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Como refere, Rodrigues (2013) a equidade e a inclusão são conceitos interligados. A inclusão tornou-se um chavão que tranquiliza as consciências, mas desinquieta as práticas. A inclusão não deve estar associada apenas aos alunos com deficiência e só faz sentido num cenário mais alargado de equidade.

Para Correia (2013), a inclusão é a inserção de todas as crianças em ambientes de equidade educativa, de qualidade, onde os seus direitos sejam respeitados e as suas necessidades atendidas.

Se uma escola praticar uma educação baseada na equidade todos os seus alunos serão alvo de práticas educativas adequadas sendo eles deficientes, multideficientes ou alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Através da diferenciação curricular, a sala de aula e a escola estará dotada de meios capazes de incluir com equidade todos os seus alunos.

*“A inclusão procura, assim levar o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende, portanto, encontrar formas de aumentar a participação*

*de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares.” (Correia, 2010, p.21)*

Para este autor, todos os alunos devem frequentar o ensino regular mesmo que tenham NEE severas. Deste modo, é necessário dotar as escolas de condições que permitam o máximo de participação a estes alunos. Para além da existência de condições de conforto com os equipamentos adequados, devem ser elaboradas, nas escolas, diferenciação curricular e individualização tendo em conta as necessidades de cada aluno. A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas e nas salas de aula tem como principal objetivo a melhoria da qualidade de vida dos alunos.

Para Correia, (2010) a escola é um lugar de igualdade de oportunidades para todos, com opções, lugares e recursos de modo a melhorar a oferta educativa e que vá de encontro às necessidades de cada um. Deste modo, a escola permite a integração e a inclusão escolar.

É através da escola e da igualdade de oportunidades, que esta permite que os intervenientes (professores, alunos, auxiliares e toda a comunidade escolar) contribuam para a formação de uma sociedade mais igualitária, equilibrada de oportunidades e acima de tudo uma sociedade que respeita todos e permite que tenham uma qualidade de vida idêntica. Só com esta linha de pensamentos e atitudes seremos capazes de construir uma sociedade com as mesmas oportunidades para todos e com a participação efetiva de todos os seus membros.

### 1.3. Inclusão em Portugal

O nosso país esteve sempre entre aqueles que assinaram as declarações e relatórios sobre educação especial, tem as mesmas preocupações que a maioria dos países e organizações mundiais, ou seja o objetivo de uma educação onde todos os alunos participem e alcancem sucesso. Entre 1975 e 1983, devido à inexistência de apoio educativo para alunos com NEE existiu um grande aumento de Escolas particulares de Ensino Especial nos centros urbanos (nomeadamente as CERCIS e núcleos da APACDM), por iniciativa de um conjunto de pais e pessoas preocupadas com a educação da “criança e jovem diferente”, podemos considerar que, por isso, no nosso país, o Estado se demitiu do carácter público da Educação dita Especial.

A partir da década de oitenta existiu, na sociedade em geral e na formação de professores, maior debate sobre a Integração nas escolas. Na década de noventa o Estado Português regulamentou a integração de crianças e jovens deficientes no ensino regular, através da publicação do D.L. 319/91.

Contudo esperava-se que o aluno se adaptasse à escola. Não havia a exigência da adaptação da escola a estes alunos.

Como referimos anteriormente o nosso país foi um dos que assinou todas as declarações pelo que o movimento da inclusão acabou por ser regulamentado em 2008 através do Decreto-Lei nº 3/2008 que vem substituir o Decreto-Lei nº 319/91 e tem como “...desígnio promover a Igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.”

O Decreto-Lei nº 3/2008 foca a necessidade de “planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.” Ainda o artigo 8º, ponto 1, do dito decreto define Programa Educativo Individual como o principal orientador do processo de aprendizagem do aluno, sendo que “...é um documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.” Tendo em conta “...as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo”.

Embora todas as crianças, ao longo do seu percurso escolar, possam vir a manifestar necessidades educativas, algumas apresentam necessidades muito específicas, que justificam a existência nas escolas de apoios especializados que visem colmatar essas mesmas necessidades.

Para os alunos com necessidades educativas de carácter permanente existem medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos expressas no capítulo IV do decreto que hoje regulamenta a intervenção em Educação Especial,

(Dec. lei 3/2008) nomeadamente: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual e f) Tecnologias de apoio.

De acordo com o referido decreto a organização da resposta educativa adequada deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade do aluno. Quando o aluno apresentar multideficiência o seu PEI deve conter todas as medidas educativas adotadas e demonstrar que o apoio prestado é posto em prática nas salas de aulas, nas unidades de apoio especializado e em todas a comunidade escolar. Uma das medidas de apoio específico diz respeito à Unidade de Apoio ao aluno com Multideficiência que têm como objetivos:

- Promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos; assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- Proceder às adequações curriculares necessárias; adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante o processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que dele possam necessitar;
- Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

## 2- Multideficiência e comunicação

O conceito de multideficiência tem sofrido alterações ao longo dos anos e não reúne consenso entre os autores, tendo como ponto de junção o facto da criança com multideficiência necessitar de um apoio permanente e ter limitações graves. Ao longo dos tempos foram surgindo várias definições como a de Contreras e Valencia (1997)



a multideficiência engloba um conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial.

Para Nunes (2001), a multideficiência consiste num grande e diversificado grupo de deficiências com características muito próprias.

A Multideficiência tem como principal característica o facto de o aluno manifestar problemáticas ao nível motor e ao nível cognitivo.

Quando uma criança com multideficiências chega à escola, a maior preocupação de toda a equipa, deve ser a realização de um plano que contemple todas as capacidades e necessidades educativas da criança em questão. Na opinião de Contreras e Valencia, (1993), o mais importante é a elaboração de um plano de trabalho adequado através de um bom diagnóstico da equipa que segue o aluno, médico, psicopedagógico e social.

A equipa responsável por trabalhar com a criança multideficiente (professores, terapeutas, psicólogos, fisioterapeutas) em conjunto com os pais consegue, através de diversos mecanismos de apoio, que esta criança tenha uma vida escolar de qualidade tal como os seus pares.

A maioria das crianças com multideficiência apresenta graves problemas de comunicação e de linguagem pelo conhecimento do desenvolvimento da comunicação/linguagem é importante para os profissionais que atuam junto destas crianças.

### 3- Desenvolvimento da Comunicação /linguagem

*“...fala não equivale a linguagem, formando um só dos seus aspetos e que a linguagem constitui igualmente um dos aspetos da comunicação, o modo especificamente humano e o mais complexo meio de expressão, com possibilidades infinitas, de que se dispõe até hoje!”*

(Rigolet, 2000, p.186)

A comunicação não se resume, apenas à linguagem oral. Para os indivíduos que falam esta é a forma mais fácil e rápida de transmitir a mensagem, mas existem diversos recursos para comunicar.

Segundo Manzini e Deliberato, (2006); a primeira ideia que a maioria das pessoas tem sobre comunicação é que esta é feita através da fala. Tal facto não se confirma, pois, o Homem para poder comunicar possui recursos verbais e não-verbais para interagir com outros e estes dois tipos de comunicação não são separados, eles coexistem e são complementares.

Desde a mais tenra idade o bebé comunica. As fases da comunicação encontram-se divididas.

### A FASE DA COMUNICAÇÃO PRÉ-LINGUÍSTICA VOCAL

Do ponto de vista psicolinguístico, tendo em conta Rigolet (2000), durante o primeiro ano de vida a criança atravessa uma fase universal no desenvolvimento linguístico, ou seja, todas as crianças do mundo, independentemente da sua língua materna e das culturas dos seus países têm comportamentos dentro dos mesmos parâmetros.

Segue-se uma fase denominada de vocal da comunicação pré-linguística. Durante esta fase é crucial a existência e disponibilidade de um adulto que possa “traduzir” todas as comunicações que o bebé tenta efetuar. Durante as oito primeiras semanas de vida, o bebé utiliza o “choro-reflexo” que o adulto aprende a decifrar, podendo, deste modo, fornecer tudo aquilo de que este necessita.

Ainda segundo, Rigolet (2000), a partir da oitava até à vigésima semana o bebé torna-se menos reflexo, começa deste modo a manifestar a sua satisfação, o seu gosto pela companhia dos interlocutores e o seu bem-estar. O bebé alarga, nesta fase as suas comunicações emitindo arrulhos e risos. É também nesta altura que o bebé inicia uma fase muito importante que o vai tornar mais sociável, o sorriso intencional. Esta forma de comunicação tem um grande peso no desenvolvimento das competências comunicativas do bebé pois, este tem bastantes significações, socio afetivas (para o adulto) e as significações primordiais de bem-estar para o bebé. Através do sorriso o bebé aumenta a duração do episódio interativo de comunicação entre ele e o adulto e, o sorriso mantém

ainda, o contacto à distância e uma relação de reciprocidade entre o bebé e o seu interlocutor.

Ao longo desta fase o bebé efetua uma grande quantidade de “barulhos fisiológicos” que advêm da sucção, dos arrotos dos soluços, dos espirros e até de se engasgar. Todos estes sons são decifrados pela mãe (ou interlocutor) que o faz agir de acordo com os mesmos.

Estes sons e a sua emissão, por um período normal, são cruciais à aprendizagem mútua de codificação ou decodificação de sensações físicas ou emocionais. Para que exista comunicação é, pois, necessário que exista uma situação ou uma motivação.

Para Rigolet, (2000), as situações de comunicação são, no início extremamente rotineiras e pouco variadas, mas irão progressivamente alargar-se a qualquer situação ou contexto.

Ao longo do tempo o bebé vai conhecer e comunicar com outros interlocutores, que lhe vão proporcionar novas experiências comunicativas, diferentes em qualidade e em quantidade fornecendo-lhe a capacidade de, progressivamente se tornar menos exclusivamente dependente da mãe. O bebé vai então, estar em contacto com outros contextos e outros interlocutores o que lhe vai proporcionar novas vivências alargando as experiências comunicativas. Através desta diversidade de vivências, o bebé vai poder generalizar as novas aquisições, mas deve manter toda a rotina diária para poder sentir-se seguro e confiante e proceder à compreensão da cada nova situação do seu dia-a-dia.

Para que exista comunicação é necessário, ainda, que o bebé saiba assumir um papel ativo ao interagir e que este entenda as noções de sucessão e de reciprocidade.

Os fundamentos do processo de comunicação são imprescindíveis, como têm que surgir logo no início da comunicação e servem de base e de alicerces para todo o tipo de comunicação e estão interligados uns com os outros.

Ao longo das rotinas diárias do bebé, o adulto vai efetuando comentários linguísticos sobre objetos ou situações que têm em comum.

*“O bebé, além dos sons vocais e do sorriso, dispõe de um conjunto importante de mímicas (expressões da cara, gestos, entoações) chamadas paraverbais, que facilitam a decodificação das suas mensagens ainda que rudimentares.”*

(Rigolet, 2000, p. 25)

Neste momento o bebé aprende a relacionar as palavras com os objetos, as ações com os sentimentos, criando deste modo, as bases para a aquisição do vocabulário de compreensão e de produção.

A proto conversação vai surgir a partir do quarto mês e é um fenómeno de comunicação, um protótipo para futuras conversações. Através destes treinos de conversação o bebé ganha capacidade de manter e afirmar o contacto social e aprende a necessidade de respeitar a alternância da vez e o respeito pelo outro quando se pretende dialogar.

Ainda na opinião de Rigolet, (2000), terceira fase da comunicação vocal tem como finalidade o treino físico global dos vários órgãos utilizados na fonação. Este treino é realizado através das brincadeiras vocais, como retenção do ar, fricção dos lábios, bolas de saliva nos lábios, sons guturais, saliva acumulada no fundo da garganta, “clics” da glote, entre outros. Nesta fase o bebé não treina, apenas imitando o adulto, também emite sons que nunca irá necessitar na sua língua materna. Apenas nesta fase será possível reproduzir com tanta facilidade esses sons. Durante esta fase, o bebé efetua brincadeiras vocais que são universais, mesmo para aquele que não consegue ouvir. A terceira fase desenvolve-se entre a 16<sup>a</sup> e a 30<sup>a</sup> semana.

Ao longo da quarta fase, da 25<sup>a</sup> à 30<sup>a</sup> semanas, o bebé será capaz de replicar uma cadeia vocal de sons durante muito tempo seguido. Estas cadeias são formadas pelos mesmos sons repetidos (arrrr, arrrr/gugugu/bababa/tatata) e denominam-se de “balbucio reduplicado”.

Neste momento o bebé tem 8 meses e adquiriu todas as competências básicas necessárias à comunicação, terminou a fase de comunicação vocal. As transições de umas fases para as outras realizam-se progressivamente e com o surgimento de comportamentos característicos de outras fases.

### A FASE DA COMUNICAÇÃO PRÉ-LINGUÍSTICA VERBAL

Esta fase tem a duração de três a quatro meses, mas revela-se de grande importância para o desenvolvimento do bebé. Esta decorre entre o 8º / 9º mês até aos 12 meses e conduzirá o bebé à fase linguística. Nesta fase começam a ser produzidas formas foneticamente estáveis dentro de certos limites temporais e que parecem já conter algum significado.

Para Rigolet, (2000), as formas fonéticas atribuídas a cada objeto podem ser completamente diferentes do seu verdadeiro som e poderão apenas ser decifrado por sujeitos que tenham testemunhado a sua construção ou que sejam próximos do bebé, pois para esse objeto, pessoa ou situação, ele irá sempre utilizar sempre a mesma forma fonética. Tendo em conta, que a forma verbal se pode confundir com uma cadeia de balbucios reduplicados vocais, foram definidos alguns critérios para se poderem distinguir estas formas. A forma verbal deve aparecer com uma certa frequência no reportório da criança, se existir uma rotina diária será possível, a antecipação de acontecimentos e a memorização dos anteriores sendo mais fácil a definição de uma estrutura espaço-temporal e uma mais fácil ligação da forma verbal ao acontecimento, objeto ou pessoa. Esta organização espaço-temporal, permite ainda, um desenvolvimento cognitivo, linguístico e consequentemente socio afetivo.

Segundo o mesmo autor as formas verbais são ainda definidas como unidades fónicas facilmente isoláveis e separadas por pausas regulares. Ao longo do seu desenvolvimento o bebé produz unidades fónicas com significado, com uma pausa anterior e outro posterior, com uma única curva de entoação delimitada num espaço temporal distinguindo-se deste modo do conjunto de sons ainda pertencem à comunicação vocal. O treino efetuado pelo bebé nesta fase limita-se aos sons que lhe serão necessários para a sua língua materna e imitará os seus interlocutores. Esta será a fase em que o bebé se centrará nos sons da sua comunidade e por essa razão deixará as fases indiscriminadas e universais.

A influência dos falantes que fazem parte do seu dia-a-dia vai ser mais importante e notória, deste modo e a partir deste momento o desenvolvimento de um bebé surdo vai sofrer alterações, porque como não ouve os sons da sua comunidade linguística não será capaz de os reproduzir e nem os treinar.

*“As formais verbais antecipam o desenvolvimento do reportório dos sons específicos da língua materna e assumem a expressão não codificada (ainda não linguística) das primeiras significações (ainda idiossincráticas). (Rigolet, 2000, p. 29)*

Para o recetor, por vezes é complicado descodificar todas as mensagens enviadas pelo bebé. Frequentemente ocorrem “erros de descodificação” que obrigam o bebé a perceber que a sua mensagem não foi entendida e que a codificação da sua intenção significativa foi insuficiente ou inapropriada. De seguida sentirá a necessidade de reformular a sua

mensagem e utilizará todos os recursos à sua disposição com os paraverbais e os traços supra-segmentais como: entoação, ritmo, débito, altura de tom. A função da comunicação permite uma continuidade funcional entre a expressão vocal e a expressão verbal. Esta função mantém-se ao longo do processo de aquisição da linguagem.

### 3.1. Perturbações no desenvolvimento da linguagem

Por vezes, algumas crianças têm dificuldades na aquisição da linguagem, ou não conseguem mesmo adquiri-la.

*“A linguagem engloba a fala, mas não se limita a ser o seu sinónimo, ..., torna-se fácil entender que por “fala” pode eventualmente aceitar-se, na melhor das hipóteses, considerar como sinónimo a linguagem oral de produção”* (Rigolet, 2000, p. 186)

A linguagem está organizada em dois polos distintos o da produção ou emissão e o da compreensão ou receção. Dentro deste existem ainda subdivisões, como o nível básico fonético/fonológico que tem como campo de estudo os fenómenos da articulação e co-articulação, a produção de sons que fazem parte das línguas naturais, dos pontos de articulação, dos processos postos em movimento e dos órgãos implicados no ato da emissão da fala. O nível seguinte é o da semântica, ou seja, a aquisição do vocabulário. A sintaxe consiste na organização dos vocábulos em enunciados, frases orações e textos. Ainda neste nível será também desenvolvida a morfologia que tem três tipos de fenómenos: as palavras funcionais (que têm um sentido apenas gramatical); os acordos (em pessoa, número e género) e as concordâncias verbais (em tempo, modo e aspeto).

A criança com quatro anos, aproximadamente, deve ser capaz de se exprimir através da linguagem oral fluentemente, sem grandes dificuldades, deve compreender os outros e exprimir-se num sem-número de situações pragmáticas e de linguagem e segundo um vasto repertório de competências linguísticas.

Por vezes, a linguagem não é adquirida no tempo devido, a criança pode levar mais tempo do que o prazo normalmente atribuído à aquisição, mas será efetuada segundo os parâmetros normais, existirá apenas, um atraso na linguagem. Existem alguns sinais linguísticos indicativos de que poderá existir um atraso de linguagem, mas também pode existir outros tipos de sinais, anteriores ao aparecimento da mesma linguagem, por

exemplo: um atraso no sorriso intencional, o contacto ocular entre a mãe e o filho que demora muito tempo a chegar, a dificuldade em manter um palrar pouco abundante, a prevalência de um período de descontentamento alargado e também quando por volta dos 8/9 meses a criança não deixa os sons universais para passar ao treino exclusivo dos sons língua da sua comunidade. Este último sinal poderá estar associado a uma patologia. Se alguma das aquisições referidas anteriormente se realizar mais tarde ou for mais difícil de realizar este bebé terá um atraso na linguagem. Os sinais da existência deste atraso da linguagem são, quase todos não linguísticos, como comportamentos ao nível da pré-linguagem.

A maioria da população de uma determinada comunidade não dá o devido valor à existência destes sinais dados pelos seus bebés. Este comportamento revela-se problemático, pois, conseqüentemente não irá atuar sobre o mesmo de modo a minimizar os seus efeitos na vida futura dessa criança.

Assim o ambiente socio cultural de cada criança vai ou não potenciar outros modos de comunicação pois para podermos comunicar não é imprescindível a utilização da linguagem oral.

Todos podemos utilizar gestos, ou posturas corporais para demonstrar agrado ou desagrado sobre determinado tema. As expressões faciais vincam os sentimentos que cada indivíduo pretende transmitir, reforçando, deste modo, aquilo que se quer dar mais ênfase.

Para que exista comunicação é necessário que existam códigos compartilhados e significados convencionados (socialmente dotados de significados), além de normas precisas de utilização desses códigos. (Passerino, 2005)

A Comunicação é muito importante para a vida humana, sendo muitas vezes crucial pois, representa um bem cultural mas também, uma possibilidade de sobrevivência. O processo comunicativo não é inato ou maturacional, mas sim, sócio histórico e desenvolve-se ao longo da vida. (Bez, 2012).

Pelo acima apresentado podemos dizer que quando uma criança apresenta dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral é importante estimular a componente pragmática da comunicação. Se se verificar que a criança manifesta severas dificuldades na aquisição da linguagem ou somente da comunicação oral é propícia a introdução de uma Comunicação Aumentativa e Alternativa.

## 4- Comunicação Aumentativa e Alternativa

### 4.1. Definição e pertinência

Por mais dificuldades que uma criança apresente é impossível que esta não comunique. Por vezes torna-se necessário algum “treino” para que esta e os seus familiares possam interagir, atribuindo significado aos sinais que a criança emite, criando-se entre criança e familiares um sistema de comunicação muito próprio.

Segundo, Ferreira, Ponte e Azevedo (2000), um sistema de comunicação é um conjunto de símbolos e regras que possuem um significado convencional para um determinado grupo.

Para que uma criança adquira o sistema de comunicação oral (em que os símbolos são as palavras) é necessário que as suas capacidades auditivas e fonatórias não tenham qualquer compromisso que impeça a expressão oral. Quando uma criança não reúne as condições necessárias para que se possa exprimir oralmente, existe a necessidade de lhe facultar um sistema alternativo de comunicação. O citado sistema, segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (2000) deve ser proporcionado o mais cedo possível dado o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento cognitivo e emocional e como regulador de comportamento, para além de suporte fundamental da interação social. Tendo em conta este facto, o sistema alternativo vai proporcionar e promover capacidades comunicativas e linguísticas em indivíduos que se encontravam impedidos de o fazer. Através deste sistema escolhido adequadamente para determinado indivíduo, tendo em conta as suas capacidades físicas e cognitivas, é possível uma interação muito mais frequente e assertiva, permitindo uma partilha de experiências, informações, necessidades, sentimentos e um maior desenvolvimento ao nível pessoal e social.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma área que se encontra pouco desenvolvida e pouco divulgada no nosso país, em especial no que diz respeito à sua introdução, para apoiar crianças e jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e com graves problemas de comunicação oral. (Mendes, 2003)



De entre as diversas definições encontradas pelos vários autores destacamos as que consideramos mais relevantes, como:

*“É o uso integrado de componentes, incluindo símbolos, recursos, estratégias e técnicas utilizadas pelos indivíduos, a fim de complementar a comunicação.”* (American Speech – Language – Hearing Association ASHA, 1991)

Ainda segundo a ASHA, (1989) a Comunicação Aumentativa e Alternativa é todo o tipo de comunicação que tente compensar (quer temporária ou permanentemente) a diminuição ou incapacidade dos indivíduos com severas perturbações na comunicação expressiva.

Segundo Almirall (2003) comunicação não vocal tem a ver com o mecanismo físico da transmissão sem implicar o uso da Expressão vocal de quem comunica. Ainda para esta autora os sistemas de comunicação não-vocal são todos aqueles que permitem a expressão, através de símbolos distintos da palavra articulada diretamente.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionados para indivíduos que se encontrem impedidos de comunicar com os seus pares através da comunicação oral, mais frequentemente. (Manzini & Deliberato, 2006).

Tentetzhner e Martinsen (2000) elaboram uma definição, com a distinção entre Comunicação Alternativa e Comunicação Aumentativa, sendo que, Comunicação Alternativa é qualquer forma de comunicação distinta da fala e empregue por uma pessoa em contextos comunicativos face a face. Por sua vez a Comunicação Aumentativa é uma comunicação de apoio ou de ajuda, promove e apoia a fala e garante uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.

Através da Comunicação Aumentativa são transmitidos às crianças ou aos adultos determinadas estratégias de comunicação, tendo sempre como objetivo principal que adquiram a linguagem oral. Se tal facto não acontecer, proporcionar-se-á uma Comunicação Alternativa à fala que permita à pessoa uma forma de comunicação passível de interagir com os sujeitos do meio onde vive.

Tentetzhner e Martinsen (2000) referem que o facto de proporcionar uma forma de comunicação alternativa às crianças e aos adultos que não podem expressar-se através da

fala tem como consequência melhorar a sua qualidade de vida, proporcionando-lhe um maior controlo sobre a sua vida e maior autoestima, dando-lhes oportunidade de sentirem uma maior igualdade na sociedade.

Deste modo, os indivíduos que beneficiem deste tipo de comunicação conseguem, ao longo da sua vida, fazer parte e participar de um número muito mais alargado de atividades sociais.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa tem como principal objetivo a ampliação do repertório comunicativo que compreende as habilidades de expressão e de compreensão de cada indivíduo; devendo por isso, como referem Tentetznher e Martinsen (2000), tal como acontece com outras formas de linguagem e de comunicação, o sistema alternativo de comunicação deve converter-se numa ferramenta para usar em todas as situações da vida.

#### 4.2. Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa e educação

Tendo em conta que a comunicação é de extrema importância, quer para a autonomia pessoal, quer socialmente revela-se pertinente e urgente o desenvolvimento desta temática. Deste modo, proporcionar-se-á aos alunos com dificuldades graves ao nível da comunicação, a possibilidade de se poderem exprimir, comunicar, expor as suas ideias, pensamentos e sentimentos, em todos os ambientes em que se movimentam.

Se proporcionarmos à criança um SAAC (Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação), de modo a que esta possa representar as suas vivências e as suas aprendizagens, permite ao interlocutor descodificar as suas representações podendo a partir desse momento desenvolver processos de ensino e de participação que de outro modo não seria possível.

Tal como na fala, quando a criança começa cedo a receber estímulos, será mais fácil aprender a falar, o fazer uso de um SAAC e aprender a comunicar com os outros, esta terá mais facilidade de realizar uma melhor e mais rápida aprendizagem social, o que lhe

permite uma maior partilha de emoções, facto este, que vai favorecer o seu desenvolvimento cognitivo.

Para, Ferreira, Ponte e Azevedo, (2000), a par da implementação do SAAC são treinadas capacidades de atenção, de memória, de discriminação percetiva, estabelecem-se relações e operações de classificação e de associação, as quais vão favorecer a aprendizagem escolar, melhorar a compreensão da linguagem e desenvolver capacidades de raciocínio.

Deste modo, tanto o SAAC é importante para o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, como o processo de aplicação do mesmo também, transporta inúmeros benefícios para o percurso escolar e social do aluno.

Segundo, Ferreira, Ponte e Azevedo (2000), a implementação de um SAAC tem em vista promover a comunicação e através desta, o desenvolvimento global da criança, uma maior participação em diferentes atividades e a possibilidade de integração em meios diversificados oferecendo-lhe um meio menos restritivo e uma melhor qualidade de vida. Um sistema de comunicação é pois, para uma criança severamente incapacitada de extrema importância e será através da via educacional que lhe permitirá aceder aos objetivos gerais da educação tal como foram definidos no Warnock Report (Inglaterra, 1978): “1- aumento do conhecimento do mundo em que vive. 2 – Independência e autonomia possíveis para agir.” (Ferreira, Ponte & Azevedo, 2000, p. 17).

Dentro da Comunicação Alternativa e Aumentativa existe um grande número de técnicas aumentativas de comunicação, que são quaisquer técnicas que complementem ou reforcem a fala. Ao longo da vida todos os indivíduos usam técnicas aumentativas de comunicação como, sorrisos, expressões faciais, contacto ocular; para pessoas com dificuldades de comunicação será necessário utilizar técnicas aumentativas mais elaboradas e que estejam de acordo com as suas necessidades de comunicação.

Cada indivíduo terá um modo de comunicação preferencial, o canal mais utilizado: o olhar, o gesto, a mímica, a fala.

Para os autores, Ferreira, Ponte e Azevedo (2000) na Comunicação Aumentativa e Alternativa existem vários elementos que constituem os sistemas de Signos: os signos gestuais, os gráficos e os tangíveis. Nos signos gestuais estão incluídos a língua gestual dos surdos e outros signos realizados com as mãos. Nos signos gráficos estão incluídos

todos os signos reproduzidos graficamente (Bliss, SPC, PIC, Rebus, entre outros). Por último os signos tangíveis são geralmente feitos em madeira ou em plástico e são elaborados para cegos, também se pode designar por signos táteis.

Segundo Espírito Santo (1999) existem três tipos distintos de modos de comunicação: a comunicação verbal que é feita oralmente ou por escrito; o olhar e os símbolos de comunicação. Os símbolos de comunicação são todos os elementos que representem um conceito, como por exemplo: fotografias, desenhos, imagens e símbolos. A Fotografia fornece informação pormenorizada e permite identificar pessoas, locais, objetos de forma muito concreta. Ao utilizar-se este símbolo deve ter-se cuidado, pois quando esta apresenta demasiada informação, pode gerar confusão naquilo que queremos transmitir.

Os desenhos apesar de serem menos específico são utilizados quando se pretende ilustrar um conceito ou um processo. O desenho pode tornar-se muito útil quando criado pelo utilizador e associado ao conceito para o qual o criou.

A imagem também pode associar-se a conceitos. Quando se utiliza imagens em vez de símbolos é necessário ter em conta se a imagem mostra mesmo o conceito pretendido (se pode ser reconhecido por todas as pessoas, e não só pelos mais íntimos da pessoa).

O símbolo representa um conceito único. O conceito é representado sem elementos distratores e de forma inequívoca. Muitos símbolos são representações concretas de objetos, ideias ou ações. Existem outros símbolos que são mais abstratos sendo necessário um nível cognitivo que permita ao indivíduo essa abstração.

Os símbolos podem ser utilizados por crianças como facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita. Podem também ser utilizados por jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem, de modo a tornar mais fácil a aprendizagem da leitura e da escrita.

Existem vários Sistemas Alternativos para a Comunicação, o indivíduo pode utilizar um tabuleiro de Comunicação que contenha símbolos gráficos, como por exemplo: fotografias, desenhos, letras ou palavras. Estes Sistemas estão classificados como Baixa Tecnologia, porque podem ser construídos a partir de materiais do dia-a-dia escolar. Existem outros Sistemas que utilizam tecnologia avançada, como por exemplo os computadores com *softwares* específicos. (Manzini & Deliberato, 2006).

Os sistemas de comunicação, segundo Lloyd e Karlan (1984) citados por Ferreira, Ponte e Azevedo (2000), estão divididos em dois grupos, os sistemas de comunicação sem ajuda (“unaided”) e os sistemas de comunicação com ajuda (“aided”).

Na Comunicação Aumentativa e Alternativa utiliza-se sistemas com e sem ajuda.

### 4.3. Tipos de sistemas de Comunicação

#### 4.3.1. Sistemas de Comunicação sem ajuda

Sistemas de comunicação sem ajuda são aqueles que não dependem de materiais ou equipamentos especiais, como os gestos. Como referem, Tentetzhner e Martinsen (2000); a comunicação sem ajuda compreende as formas de comunicação nas quais quem comunica tem que criar as suas próprias expressões da linguagem. Os signos são produzidos. Exemplos de comunicação sem ajuda são os signos gestuais e o código morse, o apontar, o piscar o olho para indicar “sim” ou “não”. No caso da comunicação sem ajuda é utilizado o corpo do emissor como transmissor da mensagem. O emissor utiliza os seus braços, mãos, olhos, braços, cabeça, entre outros, para se poder expressar.

Os sistemas de comunicação sem ajuda estão divididos em quatro categorias. A primeira categoria é os *gestos comuns*; a segunda categoria são os *sistemas manuais para não ouvintes* (Língua Gestual Portuguesa); a terceira categoria são os *sistemas manuais pedagógicos* (Borel Maisonnny) e a quarta e última categoria o *alfabeto manual*. (Basil et Bellacasa, 1985, citado por Ferreira & al, 2000).

Signos gestuais são as Línguas Gestuais utilizadas pelos surdos. (Língua Gestual Portuguesa). Tal como acontece com as línguas faladas, também as Línguas Gestuais dos vários países são diferentes, por isso existe a Língua Gestual Portuguesa, Língua Gestual Francesa, Língua Gestual Italiana, por exemplo. A gramática, a sintaxe e a própria estrutura da Língua Gestual são diferentes da Língua falada. Visto que estas línguas são utilizadas em diversos locais do país e são influenciadas pelas vivências das pessoas, pelo meio em que vivem e pela língua falada, também existem dialetos e gestos diferentes dependendo do local onde estiver o seu intérprete.

Alguns Sistemas Gestuais foram construídos de maneira a seguir a estrutura da linguagem oral (Português Gestualizado) sendo considerados como sistemas pedagógicos.

Dentro dos sistemas de comunicação sem ajuda existe a comunicação dependente e a comunicação independente. Na comunicação dependente o emissor necessita de outra pessoa que possa interpretar o significado da mensagem, por exemplo comunicação através de tabelas com letras simples, palavras ou signos gráficos, alguns utilizadores de símbolos gráficos podem necessitar de outra pessoa para interpretar esses signos.

A comunicação independente significa que o emissor é capaz de formular a mensagem sem ter a ajuda de outra pessoa, como por exemplo na comunicação de através de dispositivos com fala digitalizada ou sintetizada, capazes de dizer frases inteiras, ou através de tecnologias de apoio em que a mensagem é escrita num papel ou num ecrã.

#### 4.3.2. Sistemas de comunicação com ajuda

A comunicação aumentativa e Alternativa incluem sistemas de tecnologia que vão desde os mais simples até à alta tecnologia.

Segundo, Tentetzhner e Martinsen (2000); a comunicação com ajuda compreende todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior. O indivíduo seleciona os símbolos, utilizando tabelas de comunicação, dispositivos com fala digitalizada, computadores e outros tipos de Tecnologia de Apoio para comunicação.

Quando uma criança, um jovem ou um adulto aponta um símbolo gráfico, este terá a ajuda do suporte onde o símbolo se encontre, pois, o significado desse mesmo símbolo será o resultado da sua comunicação, a mensagem que chegará ao recetor.

Poderão ser utilizados diversos tipos de ajudas técnicas, como por exemplo, tabuleiros, tabelas, quadros de comunicação, relógios indicadores, máquinas de escrever adaptadas,

digitalizadores e sintetizadores de fala e computadores. Cada uma destas ajudas técnicas são utilizadas tendo em conta as necessidades e características de cada indivíduo.

Segundo, Ferreira, Ponte e Azevedo, (2000), existem várias categorias onde se podem agrupar os sistemas de comunicação com ajuda. Estes estão divididos em quatro grandes grupos. O primeiro grupo são os sistemas de comunicação por objetos (objetos em miniatura, em tamanho normal ou partes de um objeto); o segundo grupo são os sistemas de comunicação por imagens (fotografias ou desenhos lineares); o terceiro são os grupos de sistemas através de símbolos gráficos (PIC, SPC, Rebus, Bliss, Sigsymbolos, Picsyms e Oakland); sistemas combinados (utiliza símbolos gráficos e manuais – Makaton); sistemas com base na escrita (Par-le-silab, alfabeto, palavras e frases). O quarto e último grupo são os sistemas de comunicação por linguagens codificadas (Morse e Braille).

Os sistemas de signos gráficos estão frequentemente ligados ao uso de tecnologias de apoio para a comunicação que compreendem desde as tabelas simples até aos equipamentos suportes informáticos.

#### 4.4. Sistemas de símbolos gráficos

##### 4.4.1. Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação)

O sistema SPC foi traduzido para português no ano de 1994, encontrando-se comercializado no nosso país. (Mendes, 2003).

O sistema SPC foi desenvolvido pela terapeuta Roxana Mayer Johnson no ano de 1981, nos Estados Unidos da América, é constituído por cerca de 3200 símbolos. Os símbolos são desenhos de linhas simples a preto, sobre um fundo branco e a palavra está escrita por baixo do desenho. Estes signos estão divididos em seis categorias: pessoas, verbos, adjetivos, diversos (onde estão inseridos os artigos, as conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstratas) e sociais (palavras facilitadoras da interação social). Pelo facto de este sistema ser de linhas simples pode facilmente ser fotocopiado e mesmo copiado desenhando-o.



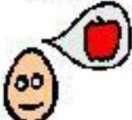






eu quero 	brincar 	fome 
bobo 	lindo 	salada 
feliz 	triste 	beber 

Imagem nº 1 – Exemplo de Prancha com símbolos SPC.

Fonte: <http://alvmpcosta.blogspot.pt/2013/02/comunicacao-aumentativa-e-alternativa.html>

Sistema em que a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo principalmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio sobre um fundo branco. O sistema SPC contempla palavras com diversos símbolos correspondentes a diferentes situações pois, a mesma palavra pode ter diferentes significados quando integrada em diferentes contextos. Estes símbolos estão organizados por categorias: Pessoas, Nomes; Verbos; Adjetivos; Social;

Apesar de ser muito útil para algumas pessoas, por vezes, a utilização deste sistema torna-se abusiva, na medida em que foi utilizada por indivíduos que beneficiariam mais ao usufruírem do uso dos signos Bliss ou até da escrita normal.

Apenas nos últimos anos, se desenvolveu, esta temática no nosso país, com a realização de diversos estudos e projetos de investigação-ação. Torna-se, pois necessária a introdução deste tipo de Sistema de modo a promover e desenvolver a Comunicação fornecendo mais autonomia e incluindo o indivíduo ao nível social.



## Parte 2 – Estudo Empírico

### 1ª Fase

#### **1- Problemática e a sua contextualização**

Tendo como referência o enquadramento teórico exposto anteriormente verifica-se que a Comunicação assume um importante papel no quotidiano de cada indivíduo. É através da Comunicação que a pessoa se exprime, interage com os seus pares e é parte integrante da sociedade e dos ambientes em que se desloca.

A capacidade de a criança comunicar através da linguagem e da fala é uma das realizações mais complexas no seu desenvolvimento, mas também se torna fundamental para o seu desenvolvimento pessoal ao longo da sua vida. (Vital, Cavaco & Moniz, 2003.)

Com a inclusão de todos os alunos nas escolas, existe uma enorme preocupação em atender às necessidades que cada criança tem, mormente aquelas que apresentam dificuldades severas no seu desenvolvimento. Por vezes são necessidades de carácter funcional, como necessidades de equipamentos adaptados, outras vezes são necessidades que se podem prolongar, como é o caso da comunicação.

A superação de todas as fases da aquisição da linguagem no momento esperado para as realizar é o esperado no desenvolvimento que se processa sem complicações. Quando existe alguma perturbação neste processo deve ser dada a importância devida, porque, as alterações da fala e da linguagem são o problema mais frequente no desenvolvimento infantil e o impacto da sua permanência ao longo da idade escolar pode interferir negativamente na aquisição da literacia e na socialização ao longo de todo o percurso académico e até na idade adulta. (Amorim, 2011)

Quando a problemática é tão grave que impede a criança de falar pode ser necessário recorrer à comunicação aumentativa e alternativa como forma principal de comunicação. Se os problemas forem menos graves, o recurso à comunicação aumentativa e alternativa será no sentido de facilitar e complementar a fala. (Tetzchner & Martinsen, 2000)

O interesse crescente pela área da comunicação e a consciência da sua pertinência para o bom desenvolvimento do indivíduo contribuíram para que se desejasse aprofundar a temática.

Constitui deste modo o objeto de estudo responder à seguinte questão: “**Como introduzir estratégias que facilitem a comunicação de uma criança com multideficiência, com graves dificuldades de comunicação, com os seus pares e educadores, nos diversos ambientes da escola?**”

### **1.1. Questões e objetivos da Investigação**

Decorrentes da **questão** de partida supra apresentada temos como pontos de focagem para se elaborar a investigação, a resposta às seguintes questões:

- 1 Será que o aluno aumenta os seus comportamentos comunicativos com a introdução da Comunicação Aumentativa e Alternativa?
- 2 Será que o aluno melhora os seus comportamentos comunicativos, ou seja aumenta o vocabulário, torna a sua mensagem mais perceptível, com a introdução de estratégias promotoras de Comunicação Aumentativa e Alternativa?
- 3 Será que os seus pares irão adotar as estratégias de comunicação aumentativa utilizadas pelo aluno, para interagirem com ele?

Incidindo a investigação no processo comunicativo de um aluno pretende-se recolher o máximo de informação possível, para podermos traçar um plano de ação, tendo como principais **objetivos**:

- Ampliar o reportório comunicativo do aluno, com a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- Verificar se a introdução de estratégias para a comunicação Aumentativa e Alternativa fomentam a autonomia social.
- Verificar se o aumento do reportório comunicativo contribuiu para facilitar a sua inclusão nos diversos ambientes escolares.

## **2- Modelo de Investigação**

O Projeto de Investigação desenvolve-se segundo a metodologia investigação-ação. Segundo Dick, (2000) a investigação-ação é uma metodologia que contém duas vertentes,

uma de investigação e outra de ação no sentido de se obterem mudanças significativas no domínio do investigado, servindo essa base investigativa como uma forma de aumentar a base da realidade estudada.

A investigação deixou de ser exclusividade dos investigadores clássicos ou académicos e passou a ser realizada por alguém que recolha informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. (Bogdan & Biklen; 1994, p.292).

Os professores, na sua atividade profissional, encontram as circunstâncias perfeitas para realizar este tipo de investigação, já que dentro da sala de aula reúnem as condições necessárias, Segundo Bell (1997), a investigação- ação não é um método nem uma técnica, consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores tendo em conta a sua ênfase na resolução de problemas, pois nesta metodologia são os profissionais, sozinhos ou em conjunto com um investigador, que levam a cabo esta pesquisa com o objetivo de melhorar o seu desempenho num determinado período de tempo.

O professor ao realizar esta investigação dentro da sala de aula, com os seus alunos, adquire um papel de participante neste processo. A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação. (Bogdan & Biklen, 1994, p.293).

Tendo em conta o caráter do projeto de investigação o professor tornar-se um investigador/participante, pois coloca o projeto em prática e participa na sua execução.

Este tipo de investigação tem uma fase empírica sendo concebida em estreita associação com o desenvolvimento de uma ação, a resolução de um problema concreto. O projeto de investigação é um processo de produção de mudança. Quando, normalmente surge a designação de projeto, transporta uma ideia de mudança e de inovação e tem como objetivo: recolher, tratar, analisar, interpretar informação, para mudar o que está mal. Em síntese a investigação-ação assenta sobre três pilares fundamentais: o primeiro é a investigação, o segundo a ação e por último a reflexão.

Esta investigação tem como destino a orientação e melhoria das práticas pedagógicas através das aprendizagens feitas ao longo do estudo, numa etapa que envolve planificação, ação, observação e reflexão. É deste modo, um processo sistemático de aprendizagem orientando para a prática colocando-a à prova e tirando ilações dos

resultados obtidos, passando por uma justificação argumentativa e cientificamente comprovada. (Trilla, 1998).

## **2.1. Procedimentos**

Com a utilização desta metodologia pretendemos recolher, analisar e interpretar dados e informações tendo por base a realidade existente. Trata-se de um estudo aprofundado e exaustivo, de modo a aumentar a compreensão e os conhecimentos acerca do fenómeno estudado que se iniciou com a pesquisa apresentada na primeira parte deste trabalho a qual nos ajudou a encontrar a situação ideal de intervenção.

Para o estudo da situação real procedeu-se à caracterização do aluno (a sua história de vida, o seu percurso escolar, sinalizando comportamentos e o desenvolvimento).

Para recolher os dados relativos à história pessoal e escolar do aluno estabeleceu-se contato com a Diretora do Agrupamento para consentimento e aprovação do estudo (apêndice I). Após autorização foi averiguada a disponibilidade da colaboração por parte da Professora Titular de turma, da assistente operacional, do colega do aluno, da Professora de Educação Especial e da Diretora do Agrupamento.

Seguidamente foi formalizada a situação com o Encarregado de Educação da criança, identificando o investigador e clarificando todo o processo da investigação e a sua temática. Também foi garantido o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. (apêndice II). Posteriormente a este conjunto de regras formais, foi realizada a recolha de dados através da observação direta, em contexto sala de aula, no refeitório e no espaço do recreio. A observação decorreu durante o mês de março e abril, sendo feito o seu registo no Guião de Observação (apêndice IX). Seguidamente realizou-se uma conversa informal com a Professora Titular e a Professora de Educação Especial para se conhecer o Programa Educativo Individual (PEI), Relatórios de Avaliação e Relatórios de Avaliação Psicológica do aluno em estudo.

Terminada a fase de recolha e da análise de necessidades, traçou-se o plano de ação, a intervenção pedagógica com a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa a trabalhar com o aluno em vários ambientes e várias situações do seu dia-a-dia (na sala de aula, no refeitório, no recreio). Por último procedeu-se à avaliação desta intervenção e reflexão sobre a mesma.

## **2.2. Participantes**

Ao realizar este estudo revelou-se pertinente apurar as opiniões dos profissionais que trabalhavam diretamente com a criança. Participaram assim neste estudo, a Professora Titular de Turma, a Professora de Educação Especial, a Assistente Operacional, a Encarregada de Educação, a Diretora do Agrupamento e a turma do aluno.

A professora Titular de turma tem 16 anos de serviço e está há 3 anos no Agrupamento. Tem como formação base uma licenciatura em Professor do Ensino Básico variante de Educação Visual e Tecnológica. Está com a criança há dois anos.

A Professora de Educação Especial tem 27 anos de serviço em estabelecimentos de ensino pré-escolar públicos. Está com a criança em estudo desde que esta ingressou no ensino pré-escolar, há 7 anos. A professora tem como formação base licenciatura em Educação de Infância, tendo realizado a sua pós-graduação em Educação Especial no domínio cognitivo motor, trabalhando desde essa altura sempre em educação especial, principalmente no 1º ciclo.

A Assistente Operacional selecionada para participar no estudo é aquela que durante o dia se encontra mais em contacto com o aluno alvo do estudo. Está no Agrupamento há cinco meses e tem como formação base uma licenciatura em Educação Especial e Reabilitação.

A Encarregada de Educação com trinta e sete anos de idade é cozinheira, tem cinco filhos, é casada, o cônjuge, pai do aluno, tem quarenta e cinco anos e é Guarda Nacional Republicano.

A Diretora do Agrupamento tem 28 anos de tempo de serviço como docente e metade desse tempo esteve neste Agrupamento. A sua formação base é o Magistério Primário e posteriormente licenciou-se em Administração Escolar e Educacional. Conhece o aluno desde que ele iniciou a frequência do pré-escolar do Agrupamento.

O colega J. é um dos alunos que está mais em contacto com o aluno S. e participou na realização deste estudo, nomeadamente com uma entrevista. Este aluno está com o colega S. desde o ensino pré-escolar.

### A turma

Considera-se de suma importância a participação da turma no estudo porque é no seio da turma que a criança desenvolve as primeiras relações de empatia e amizade, com membros exteriores à família e ao grupo chegado de amigos. A formação deste grupo aleatório é transportado para uma complexo rede de relações e interações, tendo sempre a comunicação como meio de formação.

*“Os sentimentos sobre a presença ou sobre o comportamento do outro e os julgamentos daí decorrentes nascem e exprimem-se no mundo da comunicação, neste caso, nas interações e inter-relações entre os alunos que compõem a turma.”*

(Vyer & Roncin, 1992, p.83)

Segundo, os autores o ambiente e o clima que reinam no grupo-turma dependem da qualidade das comunicações entre os interlocutores em presença e condicionam as suas atividades. É pois, muito importante o ambiente que se cria dentro da sala de aula e na relação entre os diversos alunos e os professores. A existência, ou não de um bom ambiente de trabalho vai interferir na realização de todas as atividades que se irão desenrolar na sala de aula e mais concretamente nesse grupo-turma em particular.

A turma onde o aluno S. se encontra inserido é constituída por alunos que estão juntos desde o pré-escolar, visto que o Agrupamento aquando a formação das turmas tem em conta a continuidade do grupo turma. Tal como o colega J., toda a turma participou na realização deste estudo. Esta é constituída por 20 alunos: 10 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos, como se pode comprovar pela tabela nº1.

*Quadro nº 1 – Distribuição dos alunos da turma quanto ao género.*

Género	Nº	%
feminino	10	50%
masculino	10	50%

Todos os alunos estão matriculados no 4º ano.

As idades dos alunos não variam muito, dos 20 alunos um tem 10 anos e os outros têm todos 9 anos, como se pode comprovar pelo quadro nº2.

*Quadro nº 2 – Distribuição dos alunos da turma quanto à idade.*

idade	Nº	%
9	19	95%
10	1	5%

A turma mantém uma boa relação afetiva com o aluno S., visto que o conhece desde o início da sua escolaridade (desde o pré-escolar). Apesar da relação ser boa com todos os colegas o aluno S. tem alguns colegas preferidos, que o ajudam, que mais comunicam e que partilham as suas brincadeiras com ele, nomeadamente o colega J

O Colega do aluno, o J., e o aluno S. frequentaram os três anos de pré-escolar, juntos e estão na mesma turma do primeiro ciclo desde o primeiro ano de escolaridade.

### **Caracterização do aluno**

Para realizar a caracterização do aluno foram obtidos dados, através da análise do Relatório de Avaliação Psicológica, dos diversos Relatórios de Avaliação da criança, do Plano de Turma e do PEI do aluno. Todos estes documentos foram fornecidos pela Professora Titular de Turma e pela Professora de Educação Especial. Algumas das informações foram recolhidas em conversas informais com as professoras e com a Encarregada de Educação e outras informações são ainda provenientes das entrevistas realizadas com os participantes.

### *Situação familiar*

O aluno tem 10 anos e vive com a mãe, o pai e quatro irmãos. Apesar de ter dificuldade em adormecer, pelas 22 horas, levanta-se muito cedo, por volta das 6:30/7:00 da manhã. Tem um sono muito calmo.

O aluno não ingere alimentos com glúten e é alérgico a muitos alimentos. Os alimentos sólidos têm sido introduzidos progressivamente na sua alimentação.

Nos tempos livres a criança passa a maior parte do tempo com a mãe, a sua brincadeira preferida é com a bola. Também costuma brincar com os irmãos, em casa ou na varanda.

### **Situação escolar**

Como se referiu este ano encontra-se a frequentar o 4º ano do primeiro ciclo. Na escola, normalmente colabora nas tarefas, mesmo que por vezes, chore e grite que não quer, mas após negociação com as professoras ou assistentes operacionais, realiza as atividades mostrando-se empenhado.

Segundo o relatório circunstanciado, ao nível da Comunicação, as dificuldades na linguagem são completas, apenas diz a palavra “mamã”; “mão” e “shshsh”. Presta maior atenção à expressão facial do adulto, responde mais frequentemente às ordens simples, sobretudo às inibitórias. Demonstra as suas necessidades através de gestos, expressões faciais, olhar e alguns sons. Reage ao “não” parando a ação. Ao nível da compreensão não-verbal é capaz de associar peças de cores iguais; consegue realizar tarefas simples dentro da sala, tais como: arrumar um livro, ir buscar uma caneta e arrumar o seu desenho. Gosta de ouvir histórias e de ver livros com imagens de animais, tomando atenção ao som produzido pelo adulto para imitar o animal.

Ainda, tendo em conta o Relatório circunstanciado, ao nível dos Comportamentos e Atitudes, o aluno, revela uma boa integração na sua turma e desenvolve relacionamentos interpessoais com colegas e adultos. Revela uma grande afetividade na sua relação com o adulto que lhe é familiar, interage com o adulto (mesmo que não seja familiar), quando este o estimula com uma brincadeira que seja do seu agrado. Interage com as outras crianças por vezes com comportamentos desadequados, os quais param quando o adulto lhe chama a atenção. Mostra muita alegria em momentos partilhados com as outras crianças, tais como rodas ou pequenas corridas durante o recreio, no espaço exterior.



Segundo o relatório de Terapia da Fala, por vezes, o aluno demonstra comportamentos de insatisfação, contrariedade e frustração, quando lhe é pedida uma atividade que não seja do seu agrado. Mas, quando lhe são previamente ditas as rotinas, o aluno, consegue autorregular-se aceitando com maior facilidade as regras impostas na sala.

O aluno, S. é portador do Síndrome Polimalformativo devido à duplicação parcial do cromossoma 16, com malformação anorectal.

Foi acompanhado pela Equipa de Intervenção Precoce desde outubro de 2007, até ao final da frequência do ensino pré-escolar.

Iniciou a sua frequência no Jardim de Infância em setembro de 2009, altura em que foi referenciado.

Nesse ano o aluno foi avaliado, de acordo com o documento CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), pela equipa multidisciplinar que o acompanhava integrando o Regime Educativo Especial no início de 2010. O relatório dessa avaliação mostra que o aluno apresenta dificuldades completas ao nível da linguagem e dificuldades moderadas na motricidade fina e global.

Desde então o aluno beneficia de um PEI, que tem os objetivos principais focados nas áreas: Autonomia e Atividades da Vida Diária; Comunicação; Motricidade e Comportamentos e Atitudes.

O aluno S. interessa-se por música, imagens no computador, jogos de identificação, associação e livros com imagens bem definidas. Demonstra um agrado especial pelo contacto e brincadeiras com os colegas, que conhece desde que ingressou pela primeira vez no ensino pré-escolar.

### **2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Sendo que, instrumentos de recolha de dados são objetos palpáveis utilizados nas diversas técnicas na presente investigação utilizou-se como técnicas de recolha de dados: Entrevista; Observação e Análise Documental. As entrevistas foram elaboradas seguindo um guião, as observações foram registadas em protocolos de registo de dados (apêndice VIII e IX)

## **Entrevista**

Segundo Bogdan e Biklen, (1994), a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. É pois, muito útil para a realização deste estudo conhecer os pontos de vista dos diferentes entrevistados. Tendo em conta a opinião de Quivy e Campenhoudt, (1992) existe uma primeira categoria de interlocutores válidos, os docentes, investigadores especializados e peritos no domínio da investigação que seleccionámos como úteis para a investigação a efetuar.

Como referem, Quivy e Campenhoudt, (1992) na segunda categoria de pessoas úteis para ter uma entrevista, situam-se as testemunhas privilegiadas, que pela sua posição têm um bom conhecimento do problema, os pais são bons interlocutores para uma entrevista pois fornecem informações pertinentes para a investigação.

Para efetuar a recolha de informação, foram feitas entrevistas às professoras do ensino especial, à assistente operacional, à professora titular de turma e à encarregada de educação do aluno.

Tendo por base os objetivos a que esta investigação pretende dar resposta, foram efetuados os guiões de entrevista às pessoas que estão em contacto direto com o aluno em estudo e que fazem parte do seu quotidiano nos diversos ambientes em que se movimenta.

As entrevistas foram gravadas em suporte áudio, após autorização dos interlocutores, para que a transcrição e tratamento de dados fosse mais fiável e rápida.

## **Recolha Documental**

Também foram recolhidas informações em documentos existentes na escola, nomeadamente no Plano Educativo do Aluno, nos relatórios trimestrais de Terapia da Fala, Psicomotricidade e Fisioterapia e no Projeto Educativo, informações essas que permitiram tecer a caracterização do aluno atrás apresentada.

## **Observação Direta, participante**

A observação pode ser efetuada de dois modos distintos, a observação indireta e a observação direta. A observação direta é aquela em que o próprio investigador procede

diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. (Quivy e Campenhoudt, 1992)

Este é uma técnica de recolha de dados que, segundo, Quivy e Campenhoudt, (1992) consiste em estudar uma comunidade durante um período, participando na vida coletiva (apêndice IX)

## 2.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Através da análise de conteúdo realizada às entrevistas verificámos que a maioria das frequências (45%) incidem sobre a macro categoria Comunicação, segue-se a macro categoria da Inclusão com uma percentagem de frequências de 34%, enquanto a macro categoria das Atividades Realizadas revela uma percentagem de 21% das frequências.

Dentro da macro categoria de maior ênfase neste estudo, a Comunicação, obteve maior percentagem de frequências a categoria: Comunicação Aumentativa, com 15% do total das frequências.

Tal como se pode constatar no quadro nº 3 a Categoria Comunicação Aumentativa subdivide-se em diferentes sub categorias:

Quadro nº 3 - Apresentação dos dados referentes à categoria Comunicação Aumentativa e Alternativa

Comunicação Aumentativa Alternativa (30)	Importância	Facilita a comunicação (9)  Aumenta a interação (4)
	Conhecimento manifesto pelos participantes	Nulo (3)

		Pouco (4)
		Suficiente (5)
	Agentes educativos a usar CAA	Assistentes operacionais (4) Professores de E. E. (3)
	Instrumentos em CAA	Horário (2) Calendário (2) Quadro de presenças (1)

Da análise dos dados apresentados no quadro verifica-se um maior número de frequências na importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa (13), sendo que a maioria considera que facilita a comunicação, enquanto os restantes consideram que a CAA aumenta a interação. Quanto ao conhecimento manifesto pelos participantes a maioria (5), revela que é suficiente, segue-se o pouco conhecimento, com um total de 4 frequências e por fim o nulo com 3 das frequências nesta subcategoria. A junção do valor obtido em pouco conhecimento e conhecimento nulo mostra-nos que mais de metade (7 frequências) dos agentes educativos tem muita dificuldade em interagir com base na CAA. Na verdade, ainda dentro da categoria -Comunicação Aumentativa- verificámos que os professores de educação especial e as assistentes operacionais são os únicos agentes educativos a usar a Comunicação Aumentativa e Alternativa e de forma muito elementar: apenas o fazem com suporte de três instrumentos diferentes: horário, calendário (com as mesmas frequências) e quadro de presenças.

Uma outra categoria encontrada na macro categoria Comunicação com praticamente a mesma percentagem de frequências, refere-se aos Comportamentos Comunicativos Percecionados pelos Adultos em relação à comunicação do aluno cujos dados se apresentam no quadro.

Quadro nº 4 - Apresentação dos dados referentes à categoria Comportamentos percebidos pelos adultos.

Comportamentos comunicativos percebidos pelos adultos (20)	Fazer pedidos (8)
	Manifestação de vontades (5)
	Compreensão oral (5)
	Respostas sim/não (2)

Como podemos constatar pela leitura do quadro nº4, dentro da categoria - Comportamentos Comunicativos Percebidos pelos Adultos - destaca-se o fazer pedidos (com 8 das frequências), segue-se a manifestação de vontades e a compreensão do oral, e em último lugar as respostas de sim/não, com 2 das frequências.

Ainda tendo em conta as questões de sim/não verificámos através da observação (apêndice IX – questões de sim/não) que os colegas comunicam com o aluno com questões de resposta sim/não, assim como a assistente operacional.

Uma outra categoria é estratégias utilizadas pelo aluno apresentada no quadro 5, verifica-se que o aluno utiliza como estratégia de comunicação, na maioria das vezes, ou o riso, ou os sons, segue-se o apontar, o choro e os objetos, depois o bater palmas e a utilização dos símbolos.

Através da observação também verificámos que o aluno comunica com os seus colegas, principalmente com vocalizações, sons, palmas, risos. (observações – apêndice IX)

Quadro nº 5 - Apresentação dos dados referentes à categoria Estratégias utilizadas pelo aluno.

Estratégias utilizadas pelo aluno	Sons (5)
	Riso (4)
	Apontar (3)

	Objetos (2)
	Choro (2)
	Bater palmas (1)
	Símbolos (1)

A categoria que se segue, em termos de frequência, é a: Necessidades de Expressão, onde verificamos que as maiores necessidades do aluno, ao nível da comunicação, são a de comunicar os seus sentimentos, as necessidades fisiológicas e a dor. Se tivermos em conta os instrumentos que os agentes educativas utilizam com base na Comunicação Aumentativa encontramos a justificação para o comportamento de birra ou choro pois é o único recurso para exprimir sentimentos.

Dentro da categoria dos interlocutores preferências, com 6 das frequências nesta macro categoria da comunicação, encontram-se a UAAM, seguida dos colegas e por último a mãe. Considerando que inclusão significa participação e que a comunicação é fundamental para se poder participar, estes dados inquietam-nos, primeiro porque demonstram a dificuldade em interagir com a mãe, figura principal de referencia, segundo porque o aluno estando no último ano do primeiro ciclo tememos que no próximo ano ainda mais tempo permaneça na UAAM.

A categoria com menor percentagem de frequências foi: ambientes em que o aluno se sente mais à vontade para comunicar, com apenas 5 das frequências registadas. Dentro desta categoria podemos observar, que o ambiente em que o aluno se sente mais à vontade para comunicar é a UAAM (3 frequências), seguida do recreio, com o mesmo número de frequências do ambiente casa (1 frequência).

Uma outra grande macro categoria encontrada é a Inclusão com 65 das frequências, cujas categorias se apresentam no seguinte quadro:

Quadro nº 6 - Apresentação dos dados referentes à macro categoria Inclusão.

INCLUSÃO	Práticas  (17)	Apoio direto (2)	
		Colaboração com pares (10)	Intra sala (4)  Extra sala (3)  UAAM (3)
			Participação extra curricular (2)
		Práticas recreativas (3)	
	Percepção sobre a inclusão do aluno (9)	Efetiva (4)	
		Parcial (5)	
	Atitude (7)		
	Benefícios (13)		
	Barreiras (13)		
	Facilitadores (6)		

Ao analisarmos os resultados obtidos nesta categoria verificamos maior incidência nas práticas, sendo que a colaboração com os pares (intra sala, extra sala e UAAM) é onde se registam mais frequências, seguem-se as práticas recreativas, o apoio direto prestado pelos professores e a participação extra curricular (“...e nas outras atividades da escola também participam.” Part. 5 e “ Participa em algumas [atividades da escola com a comunidade.]” Part. 6). Na categoria Percepção da inclusão do Aluno há participantes que a considera efetiva e outros que a consideram parcial. Um dos participantes considera que é parcial porque o aluno manifesta dificuldades de participação na aula. Estes dados revelam-nos um não entendimento do conceito de inclusão uma vez que é notória a não participação efetiva do aluno em todos os ambientes e em todas as atividades.

Ainda tendo em conta a macro categoria Inclusão verificamos que as categorias Benefícios e Barreiras se encontram empatadas com 13 frequências, seguindo-se a categoria Atitudes e, por último a referente a facilitadores.

É interessante analisar-se trechos de participantes em relação a atitudes pois mostram afirmações do chamado politicamente correto que não se vê na sua prática:

“Os alunos devem aprender juntos.” Part. (S5/S6,S2)

-“ Penso que seja importante uma inclusão de todos os alunos (...).” Part. S4

Quanto à percepção sobre a inclusão do aluno na escola, 9 frequências, referem que o aluno está incluído em todos os ambientes da escola, mas quando estes identificaram práticas de inclusão referiram: “o aluno desenvolve um trabalho acompanhado por uma professora de educação especial ou junto da professora titular.” Referem ainda que o aluno: “faz outros trabalhos que a professora de educação especial trouxe”. Concluímos, então que apesar da maioria das respostas dadas, quanto à percepção sobre a inclusão do aluno, ser positiva, isto é, a maioria considera que o aluno está incluído, quando são inquiridos sobre as práticas de inclusão, referem apenas que o aluno se encontra fisicamente nos ambientes, na sala de aula, no recreio e no refeitório, mas que efetua trabalho diferente dos colegas, logo não participa nas atividades que os colegas realizam.

Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte e Amaral (2004) referem: “O reconhecimento do princípio de que todos os alunos devem, na sua individualidade e diferença, aprender juntos corresponde a um enorme avanço no sentido da inclusão.” Apesar dos entrevistados reconhecerem que as crianças/jovens devem aprender juntos, não são realizadas atividades em que tal se possa colocar em prática. O aluno encontra-se nos diversos ambientes da escola, mas não realiza as atividades inerentes a cada ambiente, ou realiza-as apenas parcialmente.

Tendo em conta a análise de conteúdo efetuada e ao confrontarmos os resultados apresentados no quadro nº 6 (apresentação dos dados referentes à macro categoria da Inclusão), verificámos que apesar da totalidade das frequências incidirem sobre a inclusão do aluno na escola e na sala de aula, este comunica essencialmente pelo choro, pela agitação manifestando o seu desagrado e aponta para a porta, como pedido para sair da sala; ou seja o aluno não demonstra vontade em estar em ambiente sala de aula.

Quanto à macro categoria das Atividades Realizadas, verificámos que metade dessas atividades (20 frequências) são realizadas pelo aluno na UAAM. Dentro destas as que o aluno mais realiza são as suas preferidas, como estar no computador, desenvolvidas em grupo, ouvir música, ver livros, visitas e jogos. As Atividades Realizadas em sala de aula,



subdividem-se em duas subcategorias. A mais relevante, com 11 frequências, são as atividades realizadas em que o aluno revela menos dificuldade: jogos de associação dirigidos pelo adulto, leitura e pintura. A outra subcategoria, com 9 frequências são as atividades em que o aluno revela mais dificuldade: escrita, comunicação, interpretar textos e coordenação óculo-manual. Como podemos verificar pelo quadro nº 7.

Quadro nº 7 - Apresentação dos dados referentes à macro categoria Atividades Realizadas.

Atividades na UAAM (20)	Definidas no PEI	Desenvolvimento geral (2)
		Português funcional (2)
		Matemática funcional (2)
		Motricidade (1)
		Autonomia (1)
	Preferidas (11)	Desenvolvidas em grupo (3)
		Visitas (1)
		Jogos (1)
		Computador (3)
		Ouvir música (2)
		Ver livros (2)
Atividades em Sala de Aula (20)	Com menos dificuldades (11)	Jogos de associação dirigidos pelo adulto (8)
		Pintar (1)
		Leitura (2)
	Com mais dificuldades (9)	Interpretar textos (2)
		Escrita (4)
		Coordenação óculo manual (1)
		Comunicação (2)

Através das observações em sala de aula verificámos, tal como na análise de conteúdo das entrevistas, que as atividades dadas ao aluno para realizar é ver livros, sem a

preocupação de questionar o aluno sobre o seu conteúdo, nem acrescentar algum conteúdo ou tema programático.

Pela observação das atividades realizadas na UAAM verificámos que o aluno pede para ir para o computador, manifestando preferência por esta atividade. Ao realizá-la, zipa por música e vídeos, não se fixando muito numa atividade concreta. Para manifestar desagrado o aluno recorre ao choro, tal como verificámos pela análise de conteúdo realizada às entrevistas. Também se verificou nas observações que apesar do aluno conhecer símbolos estes eram utilizados em situações específicas: no calendário e horário e que embora lhe dessem pequenos textos continuavam a dar repetidamente um jogo de associação imagem-palavra. Ainda dentro das preferências do aluno, este revela preferir contactar com os colegas em pequeno grupo. Contudo, pelas observações realizadas no recreio verificámos que o aluno se manteve afastado dos colegas (apêndice IX – Observação Direta - “Durante um tempo o aluno ficou em pé, ao longe, parado a ver os colegas a brincar”) só interagindo quando estes se aproximavam utilizando como estratégias de comunicação o apontar, o emitir sons de agrado e desagrado, o bater palmas para mostrar contentamento, as vocalizações para mostrar alegria assim como bater palmas, rir, dar gritinhos de alegria, e gestos

Os colegas comunicam com o aluno pela oralidade, tentam adivinhar o que este pretende realizando questões de resposta sim/não, tal como verificámos que os interlocutores fazem em todos os outros ambientes. Para comunicar o aluno prefere fazê-lo em pequeno grupo.

Os dados que acabámos de apresentar dizem-nos que a grande necessidade do aluno se prende com a comunicação mas é importante situar essa necessidade nos diferentes ambientes em que o aluno atua.

### **3- Análise das necessidades**

Após a realização das entrevistas e da observação direta, verificámos na categoria inclusão poucas atividades conjuntas, entre o aluno e os seus pares, tendo em conta que

apesar de estar inscrito numa turma do 4º ano o seu PEI não tem em conta conteúdos que possa partilhar com os colegas.

Ainda no campo da inclusão verificámos que o aluno tem um comportamento desadequado no refeitório e que não consegue partilhar as suas ideias e desejos.

Os parceiros de brincadeira no recreio, também revelam muitas dificuldades para comunicar com o seu colega.

Verificámos, ainda que, a maioria dos entrevistados da comunidade escolar não têm conhecimentos sobre o Sistema de CAA que o aluno utiliza.

Procedendo-se ao diagnóstico das necessidades para se poder traçar um plano de ação apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro nº 8 – Análise das Necessidades

Situação real	Situação ideal	Análise das necessidades
<p><i>“ O aluno está dentro da sala de aula, mas faz trabalhos que a professora do ensino especial trouxe ” J. (Colega)</i></p> <p>Um colega deu-lhe outro livro, enquanto a restante turma realizava uma atividade de correção de uma ficha de trabalho. (Observação direta)</p> <p><i>“O mais difícil é trabalhar com ele na aula.” J. (Colega)</i></p>	<p>O aluno deve participar nas atividades em conjunto com a turma, tendo em conta as suas características.</p>	<p>Planificar atividades, com a introdução de estratégias de CAA, em que todos na turma possam participar: atividades que incluam leitura e interpretação de obras do PNL. (livros adaptados)</p>
<p><i>“Vai para o recreio... ”;</i>  <i>“...está isolado”; “vejo-o muitas vezes sozinho...” E. E.</i>            [nas atividades do recreio]  <i>“Participa quando os colegas</i></p>	<p>Segundo Tetzchner e Martinsen, (2000) é importante melhorar a capacidade para o aluno se fazer entender e criar uma participação mais frequente</p>	<p>Planificar atividades e jogos em que todos possam participar: apanhada, escondidas, macaca, mata...</p>

<p><i>se aproximam dele.” J. (Colega)</i></p> <p><i>“Somos nós que vamos ter com ele. No recreio.” J. (Colega)</i></p> <p><i>“Participa nalgumas atividades e noutras vai com a UAAM.” J. (Colega)</i></p>	<p>em interações sociais satisfatórias,</p> <p>Segundo, Pereira (1986) citado por Cavaco (2015), “os problemas de comunicação fazem sentir-se sobretudo através de dificuldades na interação social pelo que é essencial resolver o problema da comunicação o que levaria a uma melhoria das suas relações de interação social, contribuindo para a sua inclusão em meio escola, nos diversos ambientes.”</p>	<p>Construir o passaporte para a comunicação para facilitar a interação com os colegas.</p>
<p><i>“O ambiente em que o aluno encontra maior dificuldade de inclusão é o refeitório.” [Faz birras, chora e grita] Prof. Titular de Turma</i></p> <p><i>“Comunica no refeitório, mas não da forma correta. Grita.” J. (Colega)</i></p> <p>O aluno não queria e começou a chorar e a gritar. (observação Direta)</p>	<p>De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000,78) “quando as crianças utilizam signos gestuais ou gráficos (..)a interação com os adultos torna-se mais significativa e mais agradável.”</p>	<p>Introduzir a tabela de comunicação de modo a que o aluno possa selecionar as suas preferências e gostos.</p>
<p><i>“Não nunca trabalhei com esse sistema...” L. (Prof. Titular de Turma)</i></p>	<p>“...o sistema alternativo de comunicação deve converter-se numa ferramenta para usar em todas as situações da</p>	<p>Apresentar estratégias de comunicação à comunidade escolar através da elaboração de uma sessão sobre a CAA.</p>

“Não.” [Nunca utilizou] J. (Colega)	vida.” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.18)	
<p><i>“Penso que seja importante poder dizer o que sente e o que quer, pois ele compreende só falta se poder expressar.”</i> L. (Prof. Titular de Turma)</p> <p>As colegas tentaram adivinhar o que ele pretende comunicar...(observação direta)</p> <p><i>“Não tenho conhecimento.”</i> L. (Prof. Titular de Turma)</p> <p><i>“...o maior problema é quando ele necessita comunicar connosco”</i> M. (Diretora)</p>	<p>Ainda segundo Tetzchner e Martinsen, (2000, p.17) “O facto de se ver a si como um indivíduo independente, igual aos outros, está relacionado com a capacidade de expressar os seus próprios desejos, interesses e sentimentos.”</p>	<p>Transpor o sistema de CAA para fora da sala de UAAM, nomeadamente para o recreio, para o refeitório e para a sala de aula.</p>

Após a análise efetuada, constatou-se que existem quatro situações mais problemáticas tendo em conta a inclusão do aluno com Multideficiência nos diversos ambientes escolares.

## **2ª FASE – INTERVENÇÃO**

### **1- Plano de Ação**

Tendo em conta a análise de necessidades efetuada, dividimos a intervenção em quatro fases distintas. Em cada uma destas fases foram delineadas atividades, ações e sessões que fazem parte do plano de ação. A primeira fase consistiu na realização de uma sessão sobre a comunicação aumentativa e alternativa dirigida à comunidade escolar que faz parte do quotidiano do aluno (apêndice XI – Planificação da sessão dirigida à comunidade escolar). Na segunda fase foram planificadas, em cooperação com a professora titular de turma e as professoras de educação especial, atividades para toda a turma, a realizar em sala de aula (apêndice XI – Planificação da atividade: “A maior flor do Mundo” e “O crocodilo Nini”). A terceira fase comportou a elaboração de tabelas de comunicação sobre a alimentação e as diversas refeições e a sua aplicação no refeitório (apêndice 8 – Planificação da atividade: Elaboração de tabelas de comunicação para o refeitório). Na quarta e última fase foi construído e aplicado um passaporte para a comunicação no ambiente recreio (apêndice XI – Planificação da atividade: Passaporte para a comunicação).

Numa primeira fase e tendo em conta, que verificámos, após análise de conteúdo das entrevistas, o desconhecimento por parte da maioria da comunidade escolar do SCAA utilizado pelo aluno, realizámos uma sessão sobre este sistema. A sessão dividiu-se em duas partes teve como alvo a comunidade escolar que mais está em contacto com o aluno. Iniciámos a sessão com uma apresentação em “powerpoint” (apêndice XII – “powerpoint” com a CAA) com a definição de Comunicação aumentativa e alternativa, seguiram-se os símbolos mais utilizados pelo aluno, neste momento (anexo 1 – foto de alguns símbolos utilizados antes pelo aluno). Na apresentação seguiu-se a apresentação de alguns símbolos que introduzimos no Sistema de Comunicação do aluno. (anexo 2 – foto com Símbolos novos). Em último lugar apresentámos o passaporte para a comunicação (anexo 13) que o aluno utilizará no recreio, fora da sala de aula e que todos podem utilizar. Nesta sessão os colegas do aluno, os professores e assistentes operacionais poderiam colocar questões e esclarecer dúvidas sobre este tema.

Antes da introdução de cada estratégia de comunicação nos diversos ambientes foi elaborada uma pequena sessão (10 – 15 minutos), onde apresentava os materiais e explicava a sua utilização aos diversos intervenientes em cada ambiente da escola. Por exemplo após a realização dos cartões com os símbolos, estes eram explorados pela professora titular de turma, para uma mais fácil identificação aquando da sua utilização pelo aluno. Antes da utilização das tabelas de comunicação do refeitório, estas foram apresentadas, em pormenor, às assistentes operacionais e professores do ensino especial que estão com o aluno no refeitório e poderiam vir a utilizar esta estratégia de comunicação. Antes da utilização efetiva do passaporte para a comunicação, os colegas do aluno puderam explorá-lo.

Numa segunda fase e tendo como contexto a sala de aula, foram elaboradas atividades com vista a uma maior participação do aluno nas aulas com a turma e recorrendo à Comunicação Aumentativa e Alternativa, nomeadamente o sistema PIC.

Ao longo desta fase iniciou-se a utilização do Sistema de Comunicação com símbolos, de modo a que a sua utilização fosse sistemática por parte do aluno, dos adultos que fazem parte do seu dia-a-dia e dos seus pares.

Tendo como ponto central o Plano Nacional de Leitura procedeu-se à adaptação de livros e realização de tabelas de comunicação sobre os mesmos (anexo 3 – Fotos de livros adaptados). Utilizaram-se ainda histórias sobre esses mesmos livros em suporte digital (anexo 4 - foto da história da maior flor do mundo), tendo em conta a diversificação metodológica. A partir das histórias elaborámos símbolos soltos e tabelas de comunicação permitindo ao aluno a participação nas aulas e comunicação com professores e colegas. Pretendemos, com esta fase dotar o aluno de ferramentas que facilitem a sua comunicação com os seus pares, professores e assistentes operacionais, de modo a poder participar nas aulas. As tabelas de comunicação e os símbolos são utilizados pelo aluno para responder às questões colocadas pelos professores e pelos seus colegas. Estes materiais foram apresentados aos colegas e professores, que os analisaram exaustivamente.

O primeiro livro estudado foi, do Plano Nacional de leitura, para o 4º ano: “A maior flor do mundo” de José Saramago. Os alunos visualizaram um filme adaptado deste livro e responderam a questões (apêndice 13 – questões da maior flor do Mundo), como: “Qual o título do livro?” Os alunos colocaram o braço no ar para responderem à questão. O aluno S. também colocou o braço no ar e na sua mão esquerda tinha o símbolo com o

título do livro: “*A maior flor do Mundo*”. A professora deu autorização ao aluno S. para poder responder, este colocou o braço no ar com o cartão com o símbolo correspondente à resposta correta. Todos os colegas e professoras valorizaram o fato do aluno ter acertado na resposta: “Boa S., muito bem.” A professora continuou a análise e interpretação da história, desta vez questionou a turma sobre o narrador da mesma: “Quem está a contar a história?”. Muitos alunos colocaram o braço no ar e apesar do aluno conseguir selecionar o cartão com o símbolo correto, demorou algum tempo, pois o primeiro símbolo que escolheu foi o do menino. A professora de Educação Especial, que se encontrava ao lado do aluno, colocou a questão outra vez e o aluno acabou por selecionar o cartão de “*O escritor*.”

Posteriormente, a professora questionou os alunos sobre a personagem principal do texto. O aluno S. colocou imediatamente o braço no ar, ao mesmo tempo que procurava, de entre os seus símbolos aquele que se adequava à resposta. Ao encontrar o símbolo do “*menino*”, o aluno colocou-o no ar e tentava esticar-se o máximo, então a professora deu-lhe autorização para poder responder, mostrando o símbolo. Uma vez mais ao dar a resposta correta, as professoras e os colegas valorizam a participação do aluno, que se mostrou muito contente.

Ainda tendo em conta a participação do aluno na aula, foi adaptado o livro: “O crocodilo Nini” (anexo 5 – o livro o crocodilo Nini), que visa a utilização dos símbolos para a comunicação. Foi também elaborada uma tabela de comunicação (anexo 6 – tabela de comunicação crocodilo Nini), que o aluno utilizou para responder às questões e para colocar novas questões. Em primeiro lugar o aluno explorou o livro e a tabela individualmente, para se poder familiarizar com o material, seguiu-se uma fase de leitura do livro. Após a leitura do livro procedeu-se à sua exploração, com questões relacionadas com o mesmo, como por exemplo: “Quem é a personagem principal do texto?”; “Onde vive esse personagem?”; “Quando chegou ao Zoológico, como se sentiu o crocodilo?”. O aluno respondeu às questões a apontar para a tabela de comunicação.

Após a exploração do texto a professora perguntou a toda a turma: “Quem sabe quais os vários ambientes em que os animais podem viver?” Neste momento foi distribuído ao aluno S. um envelope com os símbolos dos vários ambientes dos animais (Anexo 8- ambientes dos animais). O aluno S. levantou os símbolos que tinha e os seus pares responderam: aquático e terrestre. Então a professora voltou a perguntar: “Então e o



nosso amigo Nini, que é um crocodilo, em que ambiente vive?”. Alguns alunos responderam aquático e outros responderam terrestre. A professora perguntou: “Então?” Alguns alunos responderam os dois ambientes, aquático e terrestre. Foi entregue ao aluno S. um caderno de atividades com exercícios sobre este tema. (anexo 8 – caderno de atividades dos ambientes)

Após a resolução e correção dos exercícios do caderno de atividades, a professora perguntou: “Quem sabe o que é o revestimento dos animais?”. Alguns alunos responderam que é aquilo de que os animais são revestidos, que têm na pele. Neste momento foi dado ao aluno S. cartões (anexo 9 – cartões com revestimento dos animais) com os vários revestimentos que os animais podem ter. Então a professora perguntou: “E o crocodilo, qual é o seu revestimento?” Alguns alunos responderam que era pele, então a professora explicou quais os revestimentos dos animais (pele nua, escamas dos peixes e dos répteis (crocodilo), pelo e penas). O aluno S. teve acesso a um caderno de atividades sobre os revestimentos dos animais (anexo 10 – caderno de atividades sobre o revestimento dos animais), do qual realizou exercícios que foram, de seguida, corrigidos. Para finalizar os alunos jogaram com o S. o jogo dos animais (anexo 11 – jogo dos animais), onde os alunos liam o exterior de cada caixinha (com os símbolos SPC) e tentavam adivinhar qual o animal que se encontrava escondido.

Numa terceira fase foram elaboradas tabelas de comunicação com o tema da alimentação (anexo 12 – foto com tabelas da alimentação) e colocadas no refeitório com o objetivo de auxiliar o aluno na escolha dos alimentos que vai ingerir. Esta tabela foi construída tendo em conta os alimentos que o aluno já ingere (papas e iogurte) e aqueles que estão a ser introduzidos (cereais). Deste modo, ao deslocar-se para o refeitório o aluno teria a hipótese de selecionar a sua alimentação, ou apenas expor a sua opinião sobre os alimentos que iria ingerir. A assistente operacional não teria que tentar adivinhar qual o alimento que o aluno pretendia. Seria mais fácil e agradável para ambos.

A última fase do nosso plano de ação consistiu na elaboração de um passaporte de comunicação (anexo 13 – foto com passaporte para a comunicação), com o objetivo de colmatar uma necessidade sentida por alguns entrevistados, tendo em conta uma participação mais ativa do aluno no recreio e nas brincadeiras com os seus pares. Esta necessidade surgiu da análise das necessidades e da observação dos recreios. Deste modo

foi criado um passaporte para a comunicação (ver anexo 13 - passaporte para a comunicação) com o objetivo de dotar o aluno de ferramentas que lhe permitam a comunicação com os seus pares, comunidade escolar e até comunidade envolvente. O passaporte é de tamanho reduzido (menor do que A5) e tem um sistema para prender às calças do aluno (tipo porta-chaves) (anexo 13 – sistema de porta-chaves no passaporte para a comunicação), é portátil e de fácil transporte de modo a não atrapalhar as brincadeiras no recreio. Constam no passaporte as mais importantes informações sobre o aluno: “A minha família e os meus amigos”; “As pessoas que mais estão comigo”; “Como é que eu comunico”; “A escola”; “O que mais gosto de fazer”; “Coisas de que não gosto”; “Equipamento que uso”; “O que fazer numa emergência” e “Contactos mais importantes”. No final do passaporte colocámos uma tabela de comunicação para o recreio com os jogos e brincadeiras que os alunos costumam jogar. O passaporte para a comunicação foi apresentado a toda a comunidade escolar no início da aplicação do plano de ação em suporte digital, só a partir deste momento os alunos e restante comunidade teve acesso ao passaporte em suporte físico, sendo que o primeiro a utilizá-lo e a explorá-lo foi o aluno S. O passaporte para a comunicação tem um sistema do tipo caderno de argolas que permite a mudança de tabelas temáticas presentes na parte final, podendo estas estar de acordo com o ambiente para onde o aluno se desloca ou com a atividade que vai realizar.

O Plano de ação teve a duração de dois meses, desde o dia 4 de março, até a dia 6 de maio, com a participação dos docentes de educação especial, assistentes operacionais, pares da turma do aluno e professora titular de turma.

## **2- Avaliação do Plano de Ação**

Neste momento considera-se pertinente a avaliação do plano de ação aplicado, onde focámos as dificuldades diagnosticadas e como foram solucionadas. Serve também, para focar as alterações elaboradas e os resultados menos previsíveis.

Na primeira fase do plano o aluno faltou alguns dias às aulas, porque esteve doente, este fato, atrasou a aplicação do plano. As sessões, marcadas no início, tiveram que ser adiadas, pois o aluno revelou um comportamento instável e desajustado não permitindo uma intervenção viável. Foi a uma consulta onde a sua medicação foi ajustada

possibilitando deste modo uma resposta assertiva e adequada do aluno durante a aplicação do plano de ação.

Durante a aplicação do plano de ação, na primeira fase, foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente ao nível do tempo, pois as Assistentes Operacionais, os Professores tinham pouco tempo disponível para se podere realizar a sessão. Apesar das dificuldades e após alguma coordenação entre os participantes foi possível conjugar os horários de todos e realizar esta fase do plano de ação. Esta dificuldade repetiu-se para o treino com as estratégias a aplicar em cada ambiente. Foi realizado treino individual para os sujeitos que mais se encontravam em cada ambiente e a utilizar as diferentes estratégias, de modo a poderem comunicar com o aluno.

No decurso da segunda fase, o aluno revelou algumas dificuldades em participar nas atividades no tempo certo, pois demorava a encontrar e seleciona o símbolo pretendido. Depressa foi ultrapassada esta dificuldade ao ser dado mais tempo inicial, no qual o aluno se familiarizava com os símbolos e os personagens da história, com as atividades ou com as tabelas.

Após a aplicação do plano de ação verificámos que o aluno demonstrou uma maior capacidade de manusear os símbolos e os seus suportes (os livros adaptados, as tabelas de comunicação, o passaporte para a comunicação e os cadernos de atividades). Verificámos, ainda que o aluno revelou mais facilidade e uma maior vontade de participar nas atividades da sala de aula.

Embora o S. não participasse em todas as atividades dos seus colegas, pois no seu CEI, não se encontram previstos todos os temas do programa do 4º ano, participou em atividades em conjunto com os seus colegas de turma previstas no plano de turma para os seus colegas. O aluno demonstrou grande satisfação e agrado por participar nas aulas e poder demonstrar os seus conhecimentos

O S. efetuou algumas escolhas sobre atividades ou sobre refeições, tal acontecimento resultou em alterações de atividades ou de rotinas. Por exemplo, o aluno recusava constantemente os cereais que se tentavam introduzir e preferia sempre o iogurte, devido à mastigação. Após a introdução da estratégia de comunicação utilizada no refeitório (as tabelas de comunicação) o aluno passou a escolher, por vezes, os cereais.

Podemos afirmar que o aluno evoluiu bastante na comunicação face a face, pois através das novas ferramentas de comunicação, conseguia exprimir a sua opinião, o que contribuía para se mostrar mais calmo, mais simpático e fixar o rosto do seu interlocutor durante mais tempo, aumentando, assim o tempo real das comunicações.

A aplicação do plano de ação permitiu que o aluno trabalhasse em cooperação com os seus pares e que estes aprendessem a: realizar questões de sim/não; utilizar os materiais (símbolos soltos, tabelas de comunicação, passaporte para a comunicação e livros adaptados); a esperar pela resposta do aluno e estimular a utilização dos materiais para comunicarem com o colega.

Como referimos anteriormente, tendo em conta o ambiente recreio, da observação verificámos que o aluno apenas brincava com os colegas quando estes se dirigem a si. Este facto também foi verificado nas entrevistas: “Durante o recreio, o aluno S. participa nas atividades quando os colegas se aproximam dele.”

Apesar da referência no PEI da capacidade do aluno S. aprender algumas rotinas, repetindo-as e cumprindo-as adequadamente, o que se verifica na realidade é a existência de um horário sem grandes rotinas, completamente diferente uns dias dos outros (anexo 14 – Horário do aluno). Das observações realizada na 1ª fase destacou-se, ainda o fato do aluno não ter uma rotina de chegada à escola, uns dias mais cedo, outros dias mais tarde e quando entra na sala da UAAM não tem uma rotina diária. O aluno dispunha de um horário elaborado com os símbolos SPC (anexo 15 – foto de horário com símbolos SPC) para lhe servir de guia durante o dia e que poderia consultar quando considerasse oportuno, mas só tinha como tarefa a cumprir diariamente o tempo. Esta tarefa foi a mesma ao longo de todo o tempo da aplicação do plano de ação.

Consideramos que seria oportuno o aluno beneficiar de uma rotina matinal, que fosse diária e progressiva, isto é, poderia por começar com o tempo, seguia-se a organização do horário, a escrita do seu nome, a escrita da sua idade. As tarefas anteriores seriam introduzidas progressivamente e por ordem de dificuldade na rotina diária do aluno.

Através da observação (Apêndice X – tabela resumo das observações), verificámos que o aluno aumentou a sua participação nas atividades nos diversos ambientes (sala de aula, refeitório e recreio), logo concluímos que a introdução de estratégias que facilitem a

comunicação de uma criança com multideficiência, com graves dificuldades de comunicação, com os seus pares e educadores, aumenta a sua inclusão nesses mesmos ambientes.

## Considerações Finais

Ao longo do tempo a Educação Especial foi alvo de diversas mudanças e adaptações. Nos dias de hoje, pretende-se que os alunos com Necessidades Educativas Especiais estejam incluídos na sala de aula, na escola e em todos os ambientes.

Segundo, Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia e Micaelo (2008) in Manual de Apoio à Prática, “um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto à diferenciação das medidas.” Cada criança ou jovem é um caso que deve ser atendido de modo diferente, tendo em conta as suas características e necessidades. Se tal não for tido em conta, segundo Correia (1997) nunca será alcançada a igualdade de oportunidades e o futuro das crianças com NEE (nomeadamente multideficiência) será incerto quanto à inclusão social.

Dos alunos com Necessidades Educativas Especiais existe um grupo com várias problemáticas ao nível cognitivo e motor. Alguns destes alunos podem não conseguir comunicar através da fala.

A comunicação é um meio de socialização e de desenvolvimento pois promove a interação e a inclusão dos alunos multideficientes nos diversos ambientes. É pelo ato de comunicar que o indivíduo interage no seu dia-a-dia com a sociedade em que vive.

Se os alunos com multideficiência têm poucos estímulos, se não conseguirem comunicar ficam mais limitados a interagir com os outros e com o meio que o rodeia.

Os dados recolhidos no presente estudo mostraram que a escola frequentada pelo aluno com perturbações da linguagem e com condições necessárias para a utilização de um SAAC (Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação) não tinha recursos humanos com formação para satisfazer adequadamente a sua necessidade educativa especial – comunicar de forma aumentativa

Se um aluno não consegue comunicar existe necessidade de um apoio específico, como por exemplo, a implementação de um sistema de comunicação aumentativo e alternativo. Tal como referem Ferreira, Ponte e Azevedo, (2000, p. 17):

*“a implementação de um SAAC tem em vista promover a comunicação e, através desta, o desenvolvimento global da criança, uma maior participação em diferentes atividades e*

*a possibilidade de integração em meios diversificados oferecendo-lhes um meio menos restritivo e uma melhor qualidade de vida. Um sistema de comunicação é pois, para uma criança severamente incapacitada a via educacional que permitirá aceder aos objetivos gerais da educação tal como foram definidos no Warnock Report (Inglaterra, 1978): aumento do conhecimento do mundo em que vive e independência e autonomia possíveis para gerir a sua vida.”*

Consideramos de bastante importância, para estes alunos a existência de professores com a formação adequada para puderem colmatar as suas necessidades de comunicação. “Só quando os docentes têm conhecimentos e prática a nível da comunicação pré-simbólica e são capazes de adequar a sua comunicação às necessidades individuais de cada criança/jovem é que este tem oportunidade de ter as suas necessidades de comunicação satisfeitas e aceder a informação significativa que suporte as aprendizagens.” (Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004, p. 40)

É pois urgente dotar as nossas escolas de docentes especializados que trabalhem com alunos com perturbações da Comunicação, dos materiais necessários para este trabalho, de modo a que estas crianças tenham o mesmo direito a comunicar que todos os seus colegas. Se não se verifica esta condição a igualdade de oportunidades apregoada pela Inclusão nunca se verificará, uma vez que as crianças não conseguem expressar-se, logo não serão ouvidas e não terão um acesso ao currículo em consequência terão as suas aprendizagens futuras comprometidas.

Também é importante que todos os outros sujeitos possam comunicar com o aluno, deste modo, é essencial dotar todos os sujeitos pertencentes à comunidade educativa de ferramentas adequadas para utilizarem o sistema de comunicação aumentativa e alternativa, utilizado pelo aluno, não só para comunicar e transmitir as suas necessidades e desejos, mas também para poder ter acesso aos conhecimentos dos programas e currículos.

Como verificámos, não é o facto de um aluno com multideficiência permanecer na escola e na sala de aula, que mostra inclusão. É necessária uma participação efetiva nas mesmas atividades realizadas pelos seus pares. Tendo em conta, City and County of Swansea, SEN Policy, 1999; cit in Warwick (2001 p.113) in Rodrigues (2001), “ A inclusão inicia-se com o contacto da criança com NEE com outras crianças sem dificuldades de

aprendizagem, mas sem haver uma interação planeada e um programa educacional planeado, no contexto de um currículo comum, não se pode dizer que tenha sido atingida.”

Ao incluir um aluno na escola este deve ter ganhos significativos com este processo, pois a igualdade de oportunidades deve ser também ao nível dos conhecimentos.

Para, Sebba e Ainscow (1996) cit por: Warwick, (2001, p.112) in Rodrigues (2001) “ A Educação Inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir aluno.”

Através da elaboração desta investigação-ação concluímos que o termo inclusão ganhou um estatuto “popular”, toda a comunidade escolar sabe falar um pouco sobre o tema e até utiliza “chavões”, como por exemplo: “Todos os alunos devem aprender juntos.”, ou “A escola é para todos”. Esta generalização do termo não se verifica com o seu verdadeiro significado, pois enquanto se falou de inclusão, foi referido o facto de o aluno estar no mesmo espaço físico dos seus colegas, mas nunca referiram, nem se verifica, que este participe nas atividades, com as adaptações que facilitem a sua realização. Este procedimento compromete a inclusão do aluno nos diversos ambientes da escola.

Pelo verificado neste estudo, o significado de inclusão não está a ser o que deveria, pois, os alunos continuam a ser tratados sem a devida diferenciação e sem o verdadeiro significado de inclusão: Participação.

A escola, para todos os outros alunos, deve ser um meio de fornecer conhecimentos e saberes que permitam ao aluno a sua adaptação à vida fora da escola, tornando-se elementos da comunidade e com funções na mesma. Os alunos devem ficar aptos a se ajustarem a qualquer circunstância da vida e a moverem os meios necessários à conquista das suas aspirações e desejos.

A metodologia utilizada por nós na intervenção, como anteriormente referimos, foi a de investigação-ação, tendo como ponto de partida uma questão-problema. O Plano de ação elaborado foi sofrendo algumas adaptações, à medida que era implementado e avaliado. Foram definidos inicialmente três objetivos que foram sendo atingidos ao longo da



intervenção. Ao longo da implementação do plano de ação verificámos que o aluno aumentou as suas interações comunicativas por consequência também aumentou a sua participação nas atividades realizadas. Por isso, também a nossa investigação nos conduziu à conclusão que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa promovem a inclusão nos diversos ambientes da escola, pois aumentam a participação e a possibilidade de ter acesso aos objetivos educacionais e uma maior autonomia social.

Duma comunicação essencialmente pelo choro, vocalizações, apontar e risos, o aluno após a implementação do plano passou a utilizar com frequência as estratégias de comunicação aumentativa e alternativa por nós introduzidas, como sendo, as tabelas de comunicação para exploração de livros adaptados, para fazer pedidos no refeitório, para interagir no recreio. Os símbolos SPC utilizados isoladamente para comunicar em sala de aula (ou fora dela) e o passaporte para a comunicação.

A implementação de estratégias de comunicação aumentativa e alternativa possibilitou ao aluno não só aumento de interações comunicativas, mas também diversas aquisições pelo que podemos afirmar sem sombra de dúvida que estas estratégias só beneficiam as aprendizagens da criança.

Visto que o aluno gosta tanto de estar no computador, seria importante que ao invés do aluno estar no computador apenas para ouvir música e “navegar”, devesse ser canalizada essa energia para a aquisição de conteúdos programáticos. Segundo Miranda, G. L. (2007) é muito produtivo quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, pois apoia e melhora as aprendizagens dos alunos e desenvolve ambientes de aprendizagem.

Quanto a este aspeto, corroboramos com a opinião de Miranda, G. L. (2007), no que diz respeito às vantagens que a utilização de meios tecnológicos traz para a educação, pois pode modificar o modo como as crianças aprendem e os professores ensinam. Para a Educação Especial este aspeto assume uma importância muito mais elevada, pois pode ser a diferença entre o aluno participar, ou não em determinada atividade.

Durante e após a realização desta investigação surgiram ideias para linhas futuras de investigação, como sendo a continuação da introdução de um SAAC em todos os contextos de vida deste aluno. Penso que seria muito útil para o mesmo e para os seus

colegas, professores, familiares e auxiliares que vivem no dia-a-dia com este aluno com multideficiência e perturbações graves na fala.

Pensamos que seria benéfico para o aluno a continuação da utilização das estratégias de comunicação aumentativa e alternativa, deveria fazer parte da sua rotina, e utilizada em todos os ambientes e com todos os interlocutores. Gostaríamos, ainda que esta prática se estendesse a todos os membros da sua família mais próxima e que fizesse parte do ambiente casa. Gostaríamos, também, que ao ingressar na nova escola o aluno pudesse ter como meio de comunicação este SCAA e que este fosse ensinado a todos os membros da nova comunidade educativa que o aluno vai integrar no ano letivo seguinte.

De salientar o facto de que todos os resultados e conclusões apresentados neste trabalho não poderem ser generalizados, uma vez que apenas dizem respeito a esta criança, que constitui o objeto de estudo. Todo o trabalho de investigação foi realizado tendo por base as características do aluno em causa, mas uma pergunta está na nossa mente:

Estão as escolas preparadas para comunicarem de forma aumentativa e alternativa com os alunos com dificuldades severas de fala?

## Bibliografia

- Ainscow, M. (2000). *Necessidades Educativas na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. ISBN: 972-8353-46-4
- Amorim, R. (2011). *Avaliação da criança com alteração da linguagem*. Nacer e Crescer – Revista do hospital de crianças Maria Pia. Porto. Acedido a 27, fevereiro, 2015 em: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S087207542011000300019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S087207542011000300019&script=sci_arttext)
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bez, M. R.; Passerino, L.; Pereira E. C.; e Rico, A. ( 2013). Desenvolvimento de narrativas visuais no SCALA: estudo de caso de turma da inclusão de educação infantil. *Informática na educação: teoria & prática*. V. 16, nº 2, jul./dez. 2013 p. 79. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26303/000757639.pdf?..>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Nº 12. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, N. (2015). *O Profissional e a Educação Especial – Uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro. ISBN: 978–989-8136-93-0
- CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde – versão para crianças e jovens (2004), Organização Mundial de Saúde, traduzido por: Direção-Geral de Saúde (2004) com base na tradução da CIF 2003, Porto.
- Contreras, M. D. C. e Valencia, R. P. (1997). *“A criança com Deficiências Associadas”*. Capítulo XVI in: *Necessidades Educativas Especiais*. Coordenação de Bautista, R.. 1ª edição. Lisboa: Dinalivro

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Nº 1. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (org.) (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Não Sobrevive sem A Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Coleção Educação Especial. Nº 13. 2ª edição. Porto: Porto Editora ISBN 978-972-0-01630-0
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para pais e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora ISBN 972-0-34691-4
- Crespo, A.; Correia, C.; Cavaca, F.; Croca, F.; Breia, G.; e Micaelo, M. (2008) *Educação Especial – Manual de Apoio à prática*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação e do Apoio Socioeducativo. ISBN: 978-972-742-283-8
- Deliberato, D. & Manzini, E. J. M. (2006). *Portal de ajudas técnicas para a educação. Equipamento e material pedagógico especial para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: Recurso para a Comunicação Alternativa*. pp 3-4. Brasília: MEC, SEESP. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas\\_tec.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf)
- Encarnação, P.; Azevedo, L.; Londral, A. R. (2015) *Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Lisboa:Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Espírito Santo, A.(1999). *Avaliação da Componente Pragmática da Comunicação Aumentativa de Pessoas com Deficiência Neuro motora Severa* (Tese de Mestrado não Publicada). Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.
- Ferreira, M. C. T. R.; Ponte, M. M. N. & Azevedo, L. M. F. (2000) *Inovação Curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. 2ª edição. Lisboa: Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

- Guerra, I. C. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso. Cascais: Principia. ISBN: 978-972-8818-66-1
- Mendes, E. (2003). Comunicação Aumentativa e Alternativa: formar para mudar atitudes. *Aprender*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Miranda, G. L. (2007) Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação* – nº 3 – maio/agosto. p. 41-50.
- Martins, C.; Leitão, L. (2012). O aluno com paralisia Cerebral em contextos educativos: Diferenciação de metodologias e estratégias: Millenium, 42 (janeiro/junho) p. 59-66.
- Nielsen, L. B. *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia Para Professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001), *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência – Guia para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Passerino, L. (2005). *Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de integração social e mediação*. (Tese de doutoramento em informática na educação) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1995), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, S. A. (2000) *Os três P - Precoce, Progressivo e Positivo - Comunicação e Linguagem para uma plena expressão*. Coleção Educação Especial. Nº 5. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34505-9
- Rodrigues, D. (2001) *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial. Nº 7. Porto: Porto Editora.
- Saramago, A.R.; Gonçalves, A.; Nunes, C.; Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*. Centro de recursos para a multideficiência.

Coleção Apoios Educativos. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. ISBN 972-742-194-6

Sanchez, I.; Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*. Vol.8. p.63 – 83.

Tetzchner, V. S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Coleção educação especial. Porto: Porto Editora.

UNESCO Instituto de Inovação Educacional (Eds.) (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vayer, P.; Roncin C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Horizontes pedagógicos. N° 8. Lisboa: Instituto Piaget

#### Legislação:

- Decreto-Lei nº 3/2008, de 3 de janeiro
- Decreto-Lei nº 319/1991
- Portaria nº 275-A/2012 de 11 de setembro.

# Apêndices

**Apêndice I – Consentimento do Agrupamento para realização do estudo.**

Telma Cristina Anico

05/02/2016  
Anuindo-se a realização  
do estudo e ciência-se  
a importância do cumprimento  
do estudo em 11 fols  
Adelaide: J

Exmo. Sr<sup>a</sup> Diretora do Agrupamento de Escolas de

**Assunto:** Pedido de autorização para realizar um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, no domínio Cognitivo e Motor

Eu, Telma Cristina Anico, professora do primeiro ciclo do ensino básico e professora do Apoio Pedagógico, vem por este meio solicitar a autorização de V. Ex<sup>a</sup>. para realizar um estudo no agrupamento, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO”, são ampliar o repertório comunicativo do aluno com a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa, verificar se a introdução de estratégias para a Comunicação Aumentativa e Alternativa fomentam a autonomia social e verificar se o aumento do repertório comunicativo contribuiu para facilitar a sua inclusão nos diversos ambientes escolares.

A metodologia de investigação adotada é a investigação-ação, que é um método qualitativo simples, com recurso à análise documental e contextual, bem como à entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento, à professora titular de turma aos professores e coordenadora de educação especial e representante da unidade de multideficiência, aos encarregados de educação do aluno e à auxiliar de ação educativa.

Desde já, a mestranda assume o compromisso de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados e dos participantes do estudo.

Atenciosamente, solicita deferimento,

Vila Nova de Milfontes, fevereiro de 2016 Em 08/2/2016

A mestranda,

Telma Anico

Entrada N.º

Processo R502

Adelaide



**Apêndices II – Consentimento da Encarregada de Educação do aluno para elaboração do estudo.**

Vila Nova de Milfontes, fevereiro de 2016

Exmo/a Senhor/a,  
Encarregado/a de Educação  
do aluno Sérgio

Eu, Telma Cristina Anico, docente de Apoio Educativo no Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Milfontes, venho por este meio solicitar autorização de Vossa Excelência para proceder à realização da minha Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, tendo como metodologia a investigação-ação de estudo de caso único do seu Educando Sérgio.

Quero informar que este estudo é composto por três fases distintas. A primeira fase será a recolha de dados para a caracterização do aluno e a realização das entrevistas. Posteriormente será elaborado um estudo experimental onde serão aplicadas estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa com o aluno, nos diversos ambientes da Escola, nesta etapa serão elaboradas observações regulares. A última fase consiste na análise de conteúdo das entrevistas e das grelhas de observação, que irão ser tratadas e daí retiradas conclusões.

Informo ainda que para elaborar a minha Dissertação de Mestrado me comprometerei a manter o sigilo nas informações pessoais, como nome do aluno, residência ou escola que frequenta e que lhe é garantido total e completo anonimato.



Solicitei, ainda colaboração das colegas de Educação Especial, da colega titular de turma, da Assistente Operacional e de um colega de turma, que concordaram em cooperar neste estudo.

Sem mais assunto me despeço,


Agradecendo, desde já, a atenção dispensada e a disponibilidade,

Telma Anico

(Telma Anico)

Eu,  Encarregado/a  
de Educação do aluno  autorizo Telma  
Cristina Anico, a realizar a Dissertação de Mestrado, investigação ação sobre o meu Educando,  
sendo autorizada a consultar o processo e a observar as aulas.

Assinado,




**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Telma Cristina Anico, professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e de Apoio Pedagógico, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO”, são ampliar o repertório comunicativo do aluno com a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa, verificar se a introdução de estratégias para a Comunicação Aumentativa e Alternativa fomentam a autonomia social e verificar se o aumento do repertório comunicativo contribuiu para facilitar a sua inclusão nos diversos ambientes escolares.

A sua colaboração será essencial ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu,  (nome),  
ENC DE EDUCAÇÃO (função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: 10 / 02 / 2016

A mestrande,

Telma Anico

O(A) participante,




### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Telma Cristina Anico, professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e de Apoio Pedagógico, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO”, são ampliar o repertório comunicativo do aluno com a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa, verificar se a introdução de estratégias para a Comunicação Aumentativa e Alternativa fomentam a autonomia social e verificar se o aumento do repertório comunicativo contribuiu para facilitar a sua inclusão nos diversos ambientes escolares.

A sua colaboração será essencial ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu,  (nome),  
Directora do Agrupamento de Escolas J. N. T. de Beja (função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: 14 / 03 / 2016

A mestrande,

Telma Anico

O(A) participante





### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Telma Cristina Anico, professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e de Apoio Pedagógico, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado "A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO", são ampliar o reportório comunicativo do aluno com a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa, verificar se a introdução de estratégias para a Comunicação Aumentativa e Alternativa fomentam a autonomia social e verificar se o aumento do reportório comunicativo contribuiu para facilitar a sua inclusão nos diversos ambientes escolares.

A sua colaboração será essencial ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu, [assinatura] (nome),  
Assistente Operacional (função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: 08/03/2016

A mestrande,

Telma Anico

O(A) participante,

[assinatura]

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO


Telma Cristina Anico, professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e de Apoio Pedagógico, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado "A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO", são ampliar o repertório comunicativo do aluno com a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa, verificar se a introdução de estratégias para a Comunicação Aumentativa e Alternativa fomentam a autonomia social e verificar se o aumento do repertório comunicativo contribuiu para facilitar a sua inclusão nos diversos ambientes escolares.

A sua colaboração será essencial ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu,

 (nome),  
Aluno, cabeça (função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: 14/03/2016

A mestranda,

Telma Anico

O(A) participante,



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Telma Cristina Anico, professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e de Apoio Pedagógico, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO”, são ampliar o reportório comunicativo do aluno com a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa, verificar se a introdução de estratégias para a Comunicação Aumentativa e Alternativa fomentam a autonomia social e verificar se o aumento do reportório comunicativo contribuiu para facilitar a sua inclusão nos diversos ambientes escolares.

A sua colaboração será essencial ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu, [Redacted] (nome),  
Professora Titular DE TURMA (função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: 22/03/2016

A mestranda,

Telma Anico

O(A) participante,

[Redacted]



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO


Telma Cristina Anico, professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e de Apoio Pedagógico, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO”, são ampliar o repertório comunicativo do aluno com a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa, verificar se a introdução de estratégias para a Comunicação Aumentativa e Alternativa fomentam a autonomia social e verificar se o aumento do repertório comunicativo contribuiu para facilitar a sua inclusão nos diversos ambientes escolares.

A sua colaboração será essencial ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu,

 (nome),  
Doutora de Educação Especial (função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: 23/03/2016

A mestrande,

Telma Anico

O(A) participante,



#### Apêndices IV – Autorização do Encarregado de Educação do aluno para entrevista.

[redacted] fevereiro de 2016

Exmo/a Senhor/a,

Encarregado/a de Educação

Do/a aluno/a

Eu, Telma Cristina Anico, docente de Apoio Educativo no [redacted]  
[redacted] venho por este meio solicitar autorização de Vossa Excelência para proceder à realização de uma entrevista ao vosso educando/a para a minha Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, através de uma investigação-ação de estudo de caso único do aluno S.

Quero informar que esta entrevista servirá como instrumento de recolha de dados sobre os comportamentos comunicativos do aluno em estudo. Posteriormente será elaborado um estudo experimental onde será aplicada a Comunicação Aumentativa e Alternativa com o aluno, nos diversos ambientes da Escola.

Pretendo comunicar que para elaborar a minha Dissertação de Mestrado me comprometerei a manter o sigilo nas informações pessoais, como nome do aluno, residência ou escola que frequenta.

Solicitei, ainda colaboração das colegas de Educação Especial, da colega titular de turma, e da Assistente Operacional, que concordaram em cooperar neste estudo.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e a disponibilidade,

Telma Anico

(Telma Anico)

Eu, [redacted] Encarregado/a  
de Educação do/a aluno/a [redacted] autorizo Telma  
Cristina Anico, a realizar uma entrevista, ao meu Educando sobre o tema acima referido.

Assinado,

[redacted]





**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**Escola Superior de Educação de Beja**

**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**



**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA”**

**GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO**

**Objetivo Geral:** Compreender se a introdução de estratégias que facilitem a comunicação de uma criança multideficiente com graves dificuldades de comunicação com os seus pares e educadores, contribui para a sua inclusão nos diversos ambientes.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<b>Bloco I</b> - Legitimação da entrevista;	-Legitimar a entrevista;		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação do entrevistado;</li> <li>- Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;</li> <li>- Confidencialidade e anonimato da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar o entrevistado;</li> <li>- Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo;</li> <li>- Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>- Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;</li> <li>- Agradecer a sua disponibilidade.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências;</li> <li>- Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistadora.</li> </ul>
<p><b>Bloco II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e caracterização do entrevistado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma breve caracterização do entrevistado;</li> <li>- Conhecer o percurso profissional do entrevistado.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que idade tem? E o pai?</li> <li>2. Qual a constituição do seu agregado familiar?</li> <li>3. Qual a sua profissão e a do pai?</li> </ol>	

<p>- Formação e aspetos gerais da atividade profissional do entrevistado.</p>		<p>4. Como correu a gravidez, parto e nascimento do seu filho?</p> <p>5. Como foram as diversas etapas do seu desenvolvimento?</p>	<p>Como foi a gravidez? Decorreu com normalidade? E o parto?</p> <p>Como correu?</p>
<p><b>Bloco III</b></p> <p>- Perceber qual a perceção sobre a inclusão e sobre a inclusão do seu educando na escola.</p> <p>- Envolvimento dos pais no processo de inclusão.</p> <p>- Facilitadores e constrangimentos/barreiras ao processo de inclusão.</p>	<p>- Identificar práticas inclusivas;</p> <p>- Identificar os facilitadores e obstáculos existentes à inclusão dos alunos com multideficiência no agrupamento.</p>	<p>6. O que considera mais pertinente para promover a inclusão do seu filho no contexto escolar?</p> <p>7. Pensa que o seu filho está incluído na escola?</p> <p>8. O que pensa da participação do seu filho em contexto sala de aula e junto dos seus colegas de turma?</p> <p>9. Para si, quais são os principais facilitadores e barreiras no processo de inclusão?</p> <p>10. Pensa que, na escola, existe a preocupação em conciliar as atividades escolares com os</p>	

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Percepção sobre os recursos humanos e materiais existentes no Agrupamento.</li><li>- Conhecer a percepção sobre o processo de inclusão.</li><li>- Identificação da participação do aluno nas atividades escolares.</li><li>- Percepção sobre a participação do aluno nas atividades do recreio.</li></ul>
--	---

<p>apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?</p> <p>11. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?</p> <p>12. Considera que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?</p> <p>13. O seu filho participa nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertence? E nas outras atividades da escola?</p> <p>14. O seu filho participa nas atividades do recreio?</p> <p>De que modo?</p> <p>15. Que tipo de preparação existiu para receber o seu filho,</p>	<p>-Nos jogos e nas brincadeiras.</p> <p>- Brincam com os colegas, interagem, comunicam, ...</p> <p>O que faz? Brinca? Com quem?</p> <p>Reuniões com professores, com funcionários...</p>
---	---

	- Reconhecer o papel dos encarregados de educação neste processo.	quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo? 16. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?	Com que frequência se desloca à escola? Com que finalidade?
<b>Bloco IV</b> - Perceber quais as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno. - Perceber quais as estratégias de comunicação utilizadas com o aluno.	- Conhecer as estratégias de comunicação utilizadas, em casa, pelo aluno.  - Conhecer os tópicos de comunicação preferidos do aluno.	17. Em casa, que tipo de comunicação utiliza com o seu filho?  18. O que Comunica com o seu filho?  19. Como é que o seu filho inicia a comunicação? (Como é que ele se Comunica?)  20. O que o seu filho comunica?  21. O seu filho faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?	Quais os tópicos de comunicação? (o que vê, desenhos animados, filmes, futebol, artistas de música...)

		<p>22. O seu filho expressa sentimentos, desejos e necessidades pessoais? Em que circunstâncias?</p> <p>23. O que considera mais importante para o seu filho comunicar?</p>	
<p><b>Bloco V</b></p> <p>- Perceber qual a perceção sobre Programa de Comunicação Aumentativa e Alternativa.</p>	<p>- Identificar o sistema de comunicação aumentativo e alternativo.</p> <p>- Conhecer as estratégias de comunicação aumentativa e alternativa, utilizadas em casa, pelo aluno.</p>	<p>24. Conhece o sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa?</p> <p>25. Sabe se o seu filho utiliza este tipo de comunicação?</p> <p>26. Em casa são utilizadas algumas estratégias de comunicação aumentativa e alternativa?</p> <p>27. Os indivíduos que convivem com o seu filho têm alguns</p>	<p>Comunicação por símbolos.</p> <p>Existem símbolos de comunicação em vossa casa. Por exemplo, no frigorífico, no quarto,...</p>

	<p>- Reconhecer a percepção sobre a utilização deste sistema de comunicação pelo aluno.</p>	<p>conhecimentos sobre este sistema de comunicação?</p> <p>28. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa irá contribuir para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação?</p>	
<p><b>Bloco VII</b></p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<p>- Finalizar a entrevista;</p> <p>- Recolher sugestões do entrevistado;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p>	<p>29. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>	

**A mestranda:** Telma Cristina Anico



**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À DIRETORA DO AGRUPAMENTO**

**Objetivo Geral:** Compreender se a introdução de estratégias que facilitem a comunicação de uma criança multideficiente com graves dificuldades de comunicação com os seus pares e educadores, contribui para a sua inclusão nos diversos ambientes.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<b>Bloco I</b>  - Legitimação da entrevista;  - Motivação do entrevistado;	-Legitimar a entrevista;  - Motivar o entrevistado;	- Conhece os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?	- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências;

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;</li> <li>- Confidencialidade e anonimato da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo;</li> <li>- Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>- Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;</li> <li>- Agradecer a sua disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deseja receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?</li> <li>- Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistadora.</li> <li>- A confidencialidade será garantida pela omissão dos nomes dos sujeitos (e/ou dos elementos que referirem não pretender difundidos.)</li> <li>- Garantir a proteção e a não difusão dos registos.</li> </ul>
<p><b>Bloco II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e caracterização do entrevistado;</li> <li>- Formação e aspetos gerais da atividade profissional do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma breve caracterização do entrevistado;</li> <li>- Conhecer o percurso profissional do entrevistado.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que idade tem?</li> <li>2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?</li> <li>3. Qual a sua função no Agrupamento?</li> <li>4. Qual a sua formação base?</li> </ol>	

		<p>5. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?</p> <p>6. Em que ano iniciou a sua atividade letiva?</p>	
<p><b>Bloco III</b></p> <p>Percepção sobre o processo de inclusão.</p> <p>- Organização da resposta educativa para alunos com multideficiência.</p>	<p>- Identificar práticas inclusivas;</p> <p>- Compreender como os profissionais se organizam no processo de inclusão.</p>	<p>9. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?</p> <p>10. Como se organiza a escola no processo de referência e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?</p> <p>11. Quais as suas funções neste processo?</p> <p>12. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à</p>	<p>- Responsabilidades e competências;</p> <p>- Etapas: Referência (o diretor avalia a documentação e remete para a equipa de avaliação), avaliação e homologação;</p> <p>- Constituintes da equipa de avaliação;</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer a realidade quanto à organização dos recursos.</li></ul>
--	---

<p>implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afetação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?</p> <p>13. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?</p> <p>14. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?</p> <p>15. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?</p>	<p>- Hierarquia;</p> <p>- Periodicidades de reuniões.</p>
--	---

<p>- Percepção sobre a inclusão do aluno.</p>	<p>- Identificar aspetos fundamentais na implementação e funcionamento das UAM.</p> <p>- Percepção sobre a inclusão do aluno.</p> <p>- Identificar os ambientes em que o aluno está incluído.</p>
---	---

<p>16. Sei que foi responsável pelo projeto para a implementação da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAM) no agrupamento. Qual a pertinência deste projeto?</p> <p>17. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?</p> <p>18. Considera que o aluno S. se encontra incluído na escola? Em que ambientes? Em que ambientes existe maior inclusão? Em que ambientes existe maior dificuldade de inclusão?</p>	
--	--

- Facilitadores e constrangimentos/barreiras ao processo de inclusão.	- Facilitadores e constrangimentos/barreiras ao processo de inclusão.	19. Para si, quais são os principais facilitadores e as barreiras no processo de inclusão de crianças com multideficiência e graves dificuldades de comunicação no agrupamento?	Ao nível das atitudes, fatores físicos, materiais, pedagógicos...
- Envolvimento da comunidade (pais, professores, alunos, assistentes operacionais, poder local, meio envolvente) no processo de inclusão.	<p>- Identificar o envolvimento da comunidade no processo de inclusão.</p> <p>- Reconhecer o papel dos encarregados de educação neste processo.</p>	<p>20. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?</p> <p>21. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?</p>	Encontros, reuniões, ações de formação, sessões de esclarecimento...
<p><b>Bloco IV</b></p> <p>- Competências comunicativas do aluno.</p>	- Identificar o papel do Agrupamento na preparação para receber o aluno no 1º ano.	22. Existiu no Agrupamento algum tipo de preparação para	Se sim. Que tipo de preparação? Reuniões? Formações? “Conversas” com os pais?



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o modo de comunicação utilizado com o aluno.</li> <li>- Identificar estratégias que o aluno utiliza para comunicar com a Diretora.</li> </ul>	<p>receber este aluno, quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo?</p> <p>23. Como comunica com este aluno?</p> <p>24. Que estratégias de comunicação utiliza o aluno para comunicar com a Diretora?</p>	Gestos, vocalizações, toques...
<p><b>Bloco V</b></p> <p>- Comunicação Aumentativa e Alternativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auscultar sobre os conhecimentos em CAA.</li> <li>- Identificar conhecimento sobre alunos que utilizem CAA no Agrupamento.</li> <li>- Identificar investimentos realizados, ou não pelo Agrupamento em materiais e equipamentos.</li> </ul>	<p>25. Conhece a Comunicação Aumentativa e Alternativa?</p> <p>26. No Agrupamento existem alunos que utilizam algumas estratégias de comunicação aumentativa e alternativa. Sabe de quem se trata?</p> <p>27. O agrupamento realizou algum investimento ao nível dos materiais necessários para a utilização do sistema CAA?</p> <p>28. Os indivíduos que convivem com o aluno têm alguns</p>	<p>Se conhece, já utilizou estratégias de comunicação aumentativa e alternativa?</p> <p>Se reconhecem os símbolos que o aluno utiliza mais?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer quais os indivíduos que têm conhecimentos sobre a CAA.</li> <li>- Identificar a importância da introdução de estratégias de CAA.</li> </ul>	<p>conhecimentos sobre este sistema de comunicação?</p> <p>29. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa contribuirá para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação e a sua consequente inclusão nos diversos ambientes?</p>	
<p><b>Bloco VI</b></p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalizar a entrevista;</li> <li>- Recolher sugestões do entrevistado;</li> <li>- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</li> </ul>	<p>30. Gostaria de acrescentar algo que considere importante para o âmbito desta entrevista?</p>	<p>No final. Agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade da entrevistada e valorizar o seu contributo.</p>

**A mestranda:** Telma Cristina Anico

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À ASSISTENTE OPERACIONAL**

**Objetivo Geral:** Compreender se a introdução de estratégias que facilitem a comunicação de uma criança multideficiente com graves dificuldades de comunicação com os seus pares e educadores, contribui para a sua inclusão nos diversos ambientes.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<b>Bloco I</b> - Legitimação da entrevista;	-Legitimar a entrevista;	- Conhece os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação do entrevistado;</li> <li>- Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;</li> <li>- Confidencialidade e anonimato da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar o entrevistado;</li> <li>- Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo;</li> <li>- Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>- Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;</li> <li>- Agradecer a sua disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deseja receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?</li> <li>- Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências;</li> <li>- Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistadora.</li> </ul>
<p><b>Bloco II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e caracterização do entrevistado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma breve caracterização do entrevistado;</li> <li>- Conhecer o percurso profissional do entrevistado.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que idade tem?</li> <li>2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?</li> <li>3. Quais as suas habilitações literárias?</li> </ol>	

- Formação e aspetos gerais da atividade profissional do entrevistado.		<p>4. Qual é a sua função no Agrupamento?</p> <p>5. Possui algumas formações/especializações? Se sim, quais?</p> <p>6. Há quantos anos trabalha na escola?</p>	
<p><b>Bloco III</b></p> <p>- Perceção sobre o processo de inclusão.</p> <p>- Perceção sobre a inclusão do aluno.</p>	- Identificar práticas inclusivas;	<p>7. Considera que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?</p> <p>8. O que considera mais importante para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?</p> <p>9. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?</p>	<p>- Participação das atividades da sala de aula; no recreio, nas atividades fora da escola...</p> <p>Ao nível das atitudes, fatores físicos, materiais, pedagógicos...</p>

<p>- Facilitadores e constrangimentos/barreiras ao processo de inclusão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os facilitadores e obstáculos existentes à inclusão dos alunos com multideficiência no agrupamento.</li> <li>- Identificar as atividades em que o aluno participa.</li>   <li>- Conhecer as atividades que o aluno mais gosta.</li>   <li>- Conhecer as atividades que o aluno menos gosta.</li>   <li>- Conhecer as atividades em que o aluno alcança maior sucesso.</li>   <li>- Conhecer as atividades em que o aluno alcança menor sucesso.</li> </ul>
--	---

10. E quais são as principais barreiras que identifica?	- Inclusão do aluno S. na escola.
11. Na sua opinião o aluno S. está incluído na escola?	- E na turma? E no recreio?
12. Os alunos com multideficiência participam nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?	- Visitas de estudo, passeios pela localidade, outras saídas.  - Nos jogos e nas brincadeiras.
13. Quais as atividades em que o aluno participa com mais entusiasmo?	- Brincam com os colegas, interagem, comunicam, ...
14. Quais as atividades em que o aluno participa com menos entusiasmo?	- Se sim, de que modo?  - O que o aluno mais gosta de fazer?
15. Quais as atividades onde o aluno alcança maior sucesso? E quais as atividades onde o aluno alcança menor sucesso?	- O que o aluno não gosta?

	<p>- Conhecer as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno no recreio.</p> <p>- Conhecer as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno no refeitório.</p>	<p>16. Os alunos que são apoiados pela UAM participam nas atividades do recreio? De que modo?</p> <p>17. O aluno S. comunica espontaneamente, com os colegas no recreio?</p> <p>18. Durante as refeições, o aluno comunica espontaneamente os seus gostos ou as suas preferências no que diz respeito à alimentação? De que modo?</p>	
<p><b>Bloco IV</b></p> <p>- Competências comunicativas do aluno.</p>	<p>- Perceber quais as estratégias de comunicação utilizadas para comunicar com o aluno.</p>	<p>19. Como é que se Comunica com o aluno S.?</p> <p>20. O que Comunica com o aluno?</p>	



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno.</li><li>- Perceber se o aluno faz pedido e quais.</li><li>- Perceber o que o aluno comunica espontaneamente.</li><li>- Identificar os interlocutores preferenciais do aluno.</li><li>- Perceber quais os ambientes onde o aluno se sente mais à vontade para comunicar.</li></ul>
--	--

<p>21. Quando o aluno quer comunicar consigo, como faz? (Como é que ele se Comunica?)</p> <p>22. O aluno S. faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?</p> <p>23. O que é que o aluno comunica espontaneamente?</p> <p>24. Quais as estratégias de comunicação que o aluno mais utiliza?</p> <p>25. Quais os interlocutores preferenciais do aluno?</p> <p>26. Em que ambiente o aluno se sente mais à vontade para comunicar?</p>	<p>(Vocalizações, gestos, toques...)</p> <p>(necessidades, desejos, angústias,...)</p> <p>Pedido de: Comida, auxílio, bebidas,...</p> <p>Se os gestos, quais gestos? Que tipo de toques, que vocalizações?</p> <p>Com quem o aluno comunica espontaneamente?</p>
--	--



	<p>- Conhecer os símbolos utilizados pelo aluno.</p> <p>- Perceber a opinião sobre a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa com o aluno.</p>	<p>31. Já utilizou este tipo de comunicação com o aluno anteriormente referido?</p> <p>32. Sabe que símbolos o aluno utiliza?</p> <p>33. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa contribuirá para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação e a sua consequente inclusão nos diversos ambientes, nomeadamente com o aluno S.?</p>	
<p><b>Bloco VI</b></p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<p>- Finalizar a entrevista;</p> <p>- Recolher sugestões do entrevistado;</p>	<p>34. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>	<p>No final. Agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade da entrevistada e valorizar o seu contributo.</p>

	- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.
--	---

--	--

**A mestranda:** Telma Cristina Anico

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AO ALUNO (COLEGA)**

**Objetivo Geral:** Compreender se a introdução de estratégias que facilitem a comunicação de uma criança multideficiente com graves dificuldades de comunicação com os seus pares e educadores, contribui para a sua inclusão nos diversos ambientes.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<b>Bloco I</b> - Legitimação da entrevista;	-Legitimar a entrevista;	- Conheces os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação do entrevistado;</li> <li>- Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;</li> <li>- Confidencialidade e anonimato da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar o entrevistado;</li> <li>- Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo;</li> <li>- Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;</li> <li>- Agradecer a sua disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desejas receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?</li> <li>- Importas-te que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências;</li> <li>- Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistadora.</li> <li>- A confidencialidade será garantida pela omissão dos nomes dos sujeitos (e/ou dos elementos que referirem não pretender difundidos.)</li> <li>- Garantir a proteção e a não difusão dos registos.</li> </ul>
<p><b>Bloco II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e caracterização do entrevistado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma breve caracterização do entrevistado;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que idade tens?</li> <li>2. Em que ano estás?</li> </ol>	



		3. Há quantos anos estás na mesma turma do aluno S.?	
<p><b>Bloco III</b></p> <p>- Perceção sobre o processo de inclusão.</p> <p>- Perceção sobre a inclusão do aluno.</p> <p>- Facilitadores e constrangimentos/barreiras ao processo de inclusão.</p>	<p>- Perceção sobre inclusão.</p> <p>- Identificar os facilitadores e obstáculos existentes à inclusão dos alunos com multideficiência no agrupamento.</p> <p>- Identificar práticas inclusivas;</p>	<p>4. Consideras que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?</p> <p>5. Já ouviste falar em inclusão? Se sim, o que é para ti a inclusão?</p> <p>6. O que consideras mais fácil na inclusão? E mais difícil?</p> <p>7. Na tua opinião o aluno S. está incluído na escola?</p> <p>8. O aluno S. participa nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertence? E nas outras atividades da escola?</p> <p>9. Como é que o aluno desenvolve o seu trabalho na sala de aula?</p>	<p>- Inclusão do aluno S. na escola.</p> <p>- E na turma? E no recreio?</p> <p>- Visitas de estudo, passeios pela localidade, outras saídas.</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar as atividades em que o aluno participa.</li><li>- Identificar atividades que envolvam toda a turma.</li><li>- Identificar as atividades em que o aluno participa, em contexto sala de aula.</li><li>- Conhecer as atividades que o aluno mais gosta.</li><li>- Conhecer as atividades que o aluno menos gosta.</li><li>- Conhecer as atividades em que o aluno alcança maior sucesso e menor sucesso.</li></ul>
--	---

<p>10. Quais as atividades em que o aluno participa com mais entusiasmo?</p> <p>11. Quais as atividades em que o aluno participa com menos entusiasmo?</p> <p>12. Quais as atividades onde o aluno alcança maior sucesso? E quais as atividades onde o aluno alcança menor sucesso?</p> <p>13. O aluno S. comunica espontaneamente, com os colegas na sala de aula?</p> <p>14. O aluno participa nas atividades da aula, quando solicitado?</p> <p>15. E no recreio? A turma comunica com o colega S.? Quem tem a iniciativa? O que fazem?</p>	<p>- Trabalha sozinho, em grupo? Tem o mesmo trabalho que a turma, ou diferente?</p> <p>- O que o aluno mais gosta de fazer?</p> <p>- O que o aluno não gosta?</p> <p>-Nos jogos e nas brincadeiras.</p>
--	--

	- Conhecer as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno na sala de aula e no recreio.		- Brincam com os colegas, interagem, comunicam, ...
<b>Bloco IV</b> - Competências comunicativas do aluno.	- Perceber quais as estratégias de comunicação utilizadas para comunicar com o aluno.  - Identificar as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno.  - Perceber se o aluno faz pedido e quais.	16. Como é que te Comunicas com o aluno S.? O que Comunicas?  17. Quando o aluno quer comunicar contigo, como faz? (Como é que ele se Comunica?)  18. O aluno S. faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?  19. O aluno expressa sentimentos, desejos e necessidades pessoais?	(Vocalizações, gestos, toques...)  Pedido de: Comida, auxílio, bebidas,...

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber o que o aluno comunica espontaneamente.</li> <li>- Identificar os interlocutores preferenciais do aluno.</li> <li>- Perceber quais os ambientes onde o aluno se sente mais à vontade para comunicar.</li> <li>- Identificar o que considera mais importante para o aluno comunicar.</li> </ul>	<p>20. O que é que o aluno comunica espontaneamente?</p> <p>21. Quais as estratégias de comunicação que o aluno mais utiliza?</p> <p>28. Com quem é que o aluno S. mais comunica na sala de aula? E no recreio?</p> <p>22. Em que ambiente o aluno se sente mais à vontade para comunicar?</p> <p>23. O que achas mais importante para o aluno comunicar?</p>	<p>(necessidades, desejos, angústias,...)</p> <p>Se os gestos, quais gestos? Que tipo de toques, que vocalizações?</p> <p>Com quem o aluno comunica espontaneamente?</p>
<p><b>Bloco V</b></p> <p>- Perceção sobre Programa de Comunicação Aumentativa e Alternativa.</p>	<p>- Identificar a perceção do sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa.</p>	<p>24. Conheces algum sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa?</p>	<p>Se sim, fala-me deste sistema.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar estratégias de divulgação do Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar.</li> <li>- Conhecer os símbolos utilizados pelo aluno.</li> <li>- Perceber a opinião sobre a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa com o aluno.</li> </ul>	<p>25. Já comunicaste, anteriormente com alunos que utilizassem este sistema de comunicação?</p> <p>26. O aluno S. utiliza alguns símbolos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Sabes quais são? Já ouviste falar deles? Já comunicaste com ele com o auxílio dos símbolos?</p> <p>27. Consideras que a introdução dos símbolos contribuirá para facilitar a comunicação com o aluno S. nos diversos ambientes da escola?</p>	
<p><b>Bloco VI</b></p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalizar a entrevista;</li> <li>- Recolher sugestões do entrevistado;</li> </ul>	<p>28. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>	<p>No final. Agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade da entrevistada e valorizar o seu contributo.</p>

	- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.		
--	---	--	--

**A mestranda:** Telma Cristina Anico

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À PROFESSORA TITULAR DA TURMA**

**Objetivo Geral:** Compreender se a introdução de estratégias que facilitem a comunicação de uma criança multideficiente com graves dificuldades de comunicação com os seus pares e educadores, contribui para a sua inclusão nos diversos ambientes.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<b>Bloco I</b>  - Legitimação da entrevista;  - Motivação do entrevistado;	-Legitimar a entrevista;  - Motivar o entrevistado;	- Conhece os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?	- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências;



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;</li> <li>- Confidencialidade e anonimato da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo;</li> <li>- Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>- Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;</li> <li>- Agradecer a sua disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deseja receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?</li> <li>- Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistadora.</li> <li>- A confidencialidade será garantida pela omissão dos nomes dos sujeitos (e/ou dos elementos que referirem não pretender difundidos.)</li> <li>- Garantir a proteção e a não difusão dos registos.</li> </ul>
<p><b>Bloco II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e caracterização do entrevistado;</li> <li>- Formação e aspetos gerais da atividade profissional do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma breve caracterização do entrevistado;</li> <li>- Conhecer o percurso profissional do entrevistado.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que idade tem?</li> <li>2. Qual a sua formação Inicial?</li> <li>3. Qual é a sua função no Agrupamento?</li> <li>4. Possui algumas formações/especializações? Se sim, quais?</li> </ol>	

		5. Quantos anos de serviço tem? E quantos neste Agrupamento?	
<p><b>Bloco III</b></p> <p>- Percepção sobre o processo de inclusão.</p> <p>- Percepção sobre a inclusão do aluno.</p> <p>- Facilitadores e constrangimentos/barreiras ao processo de inclusão.</p>	<p>- Identificar práticas inclusivas;</p> <p>- Identificar os facilitadores e obstáculos existentes à inclusão dos alunos com multideficiência no agrupamento.</p> <p>- Identificar as atividades em que o aluno participa.</p>	<p>7. Os alunos com multideficiência participam nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?</p> <p>8. Como é que o aluno desenvolve o seu trabalho na sala de aula?</p> <p>6. Considera que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?</p> <p>9. O que considera mais importante para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?</p>	<p>- Participação das atividades da sala de aula; no recreio, nas atividades fora da escola...</p> <p>- Visitas de estudo, passeios pela localidade, outras saídas.</p> <p>Ao nível das atitudes, fatores físicos, materiais, pedagógicos...</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhecer os intervenientes e processo de planificação das aulas do aluno S.</li><li>- Identificar atividades que envolvam toda a turma.</li><li>- Identificar as atividades em que o aluno participa, em contexto sala de aula e em contexto UAM</li><li>- Conhecer as atividades que o aluno mais gosta.</li><li>- Conhecer as atividades que o aluno menos gosta.</li></ul>
--	---



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as atividades em que o aluno alcança maior sucesso e menor sucesso.</li> <li>- Conhecer as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno na sala de aula.</li> </ul>	<p>quais as atividades onde o aluno alcança menor sucesso?</p> <p>18. O aluno S. comunica espontaneamente, com os colegas na sala de aula?</p> <p>19. O aluno participa nas atividades da aula, quando solicitado?</p>	<p>- O que o aluno não gosta?</p>
<p><b>Bloco IV</b></p> <p>- Competências comunicativas do aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber quais as estratégias de comunicação utilizadas para comunicar com o aluno.</li> <li>- Identificar as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno.</li> </ul>	<p>20. Como é que se Comunica com o aluno S.?</p> <p>21. O que Comunica com o aluno?</p> <p>22. Quando o aluno quer comunicar consigo, como faz? (Como é que ele se Comunica?)</p>	<p>(Vocalizações, gestos, toques...)</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Perceber se o aluno faz pedido e quais.</li><li>- Perceber o que o aluno comunica espontaneamente.</li><li>- Identificar os interlocutores preferenciais do aluno.</li><li>- Perceber quais os ambientes onde o aluno se sente mais à vontade para comunicar.</li><li>- Identificar o que considera mais importante para o aluno comunicar.</li></ul>
--	---

<p>23. O aluno S. faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?</p> <p>24. O aluno expressa sentimentos, desejos e necessidades pessoais?</p> <p>25. Para receber a informação, quais as formas de comunicação que a criança prefere?</p> <p>26. O que é que o aluno comunica espontaneamente?</p> <p>27. Quais as estratégias de comunicação que o aluno mais utiliza?</p> <p>28. Quais os interlocutores preferenciais do aluno?</p> <p>29. Em que ambiente o aluno se sente mais à vontade para comunicar?</p>	<p>Pedido de: Comida, auxílio, bebidas,...</p> <p>(necessidades, desejos, angústias,...)</p> <p>Se os gestos, quais gestos? Que tipo de toques, que vocalizações?</p> <p>Com quem o aluno comunica espontaneamente?</p>
--	---

		30. O que considera mais importante para o aluno comunicar?	
<p><b>Bloco V</b></p> <p>- Percepção sobre Programa de Comunicação Aumentativa e Alternativa.</p>	<p>- Identificar a percepção do sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa.</p> <p>- Identificar estratégias de divulgação do Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar.</p>	<p>31. Conhece o sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa?</p> <p>32. Já trabalhou, anteriormente com alunos que utilizassem este sistema de comunicação?</p> <p>33. O aluno S. utiliza alguns símbolos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Sabe quais são? Existiu no Agrupamento algum tipo de preparação para receber o aluno S., quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo?</p>	<p>Se sim, fale-me deste sistema.</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os símbolos utilizados pelo aluno.</li> <li>- Perceber a opinião sobre a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa com o aluno.</li> </ul>	<p>34. Já utilizou este tipo de comunicação com o aluno anteriormente referido?</p> <p>35. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa contribuirá para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação e a sua consequente inclusão nos diversos ambientes, nomeadamente com o aluno S.?</p>	
<p><b>Bloco VI</b></p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalizar a entrevista;</li> <li>- Recolher sugestões do entrevistado;</li> <li>- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</li> </ul>	<p>36. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>	<p>No final. Agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade da entrevistada e valorizar o seu contributo.</p>

**A mestranda:** Telma Cristina Anico

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À PROFESSORA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Objetivo Geral:** Compreender se a introdução de estratégias que facilitem a comunicação de uma criança multideficiente com graves dificuldades de comunicação com os seus pares e educadores, contribui para a sua inclusão nos diversos ambientes.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<b>Bloco I</b> - Legitimação da entrevista;	-Legitimar a entrevista;	- Conhece os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação do entrevistado;</li> <li>- Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;</li> <li>- Confidencialidade e anonimato da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar o entrevistado;</li> <li>- Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo;</li> <li>- Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>- Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;</li> <li>- Agradecer a sua disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deseja receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?</li> <li>- Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências;</li> <li>- Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistadora.</li> <li>- A confidencialidade será garantida pela omissão dos nomes dos sujeitos (e/ou dos elementos que referirem não pretender difundidos.)</li> <li>- Garantir a proteção e a não difusão dos registos.</li> </ul>
<p><b>Bloco II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e caracterização do entrevistado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma breve caracterização do entrevistado;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que idade tem?</li> <li>2. Qual a sua formação Inicial?</li> <li>3. Qual é a sua função no Agrupamento?</li> </ol>	

- Formação e aspetos gerais da atividade profissional do entrevistado.	- Conhecer o percurso profissional do entrevistado.	4. Possui algumas formações/especializações? Se sim, quais? 5. Quantos anos de serviço tem? E quantos neste Agrupamento?	
<p><b>Bloco III</b></p> <p>- Perceção sobre o processo de inclusão.</p> <p>- Perceção sobre a inclusão do aluno.</p>	<p>- Identificar práticas inclusivas;</p> <p>- Identificar as atividades em que o aluno participa, em contexto sala de aula e em contexto UAM</p>	<p>6. Os alunos com multideficiência participam nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?</p> <p>7. Como é que o aluno desenvolve o seu trabalho na UAM?</p> <p>8. Que tipo de atividades desenvolve na UAM, que envolva toda a turma?</p> <p>9. Considera que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?</p>	<p>- Participação das atividades da sala de aula; no recreio, nas atividades fora da escola...</p> <p>- Visitas de estudo, passeios pela localidade, outras saídas.</p>

<p>- Facilitadores e constrangimentos/barreiras ao processo de inclusão.</p>	<p>- Identificar os facilitadores e obstáculos existentes à inclusão dos alunos com multideficiência no agrupamento.</p> <p>- Identificar as atividades em que o aluno participa.</p>
--	---

<p>10. O que considera mais importante para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?</p> <p>11. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?</p> <p>12. Para si, quais são as principais barreiras no processo de inclusão de crianças com multideficiência e graves dificuldades de comunicação no agrupamento?</p> <p>13. Na sua opinião o aluno S. está incluído na escola?</p> <p>14. Quais as atividades em que o aluno participa com mais entusiasmo?</p>	<p>Ao nível das atitudes, fatores físicos, materiais, pedagógicos...</p> <p>- Inclusão do aluno S. na escola.</p> <p>- E na turma? E no recreio?</p> <p>-Nos jogos e nas brincadeiras.</p> <p>- Brincam com os colegas, interagem, comunicam, ...</p>
---	---

Ao nível das atitudes, fatores físicos, materiais, pedagógicos...

- Inclusão do aluno S. na escola.
- E na turma? E no recreio?
- Nos jogos e nas brincadeiras.
- Brincam com os colegas, interagem, comunicam, ...

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as atividades que o aluno mais gosta.</li> <li>- Conhecer as atividades que o aluno menos gosta.</li> <li>- Conhecer as atividades em que o aluno alcança maior sucesso.</li> <li>- Conhecer as atividades em que o aluno alcança menor sucesso.</li> <li>- Conhecer as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno na UAM.</li> </ul>	<p>15. Quais as atividades em que o aluno participa com menos entusiasmo?</p> <p>16. Quais as atividades onde o aluno alcança maior sucesso? E quais as atividades onde o aluno alcança menor sucesso?</p> <p>17. Os alunos que são apoiados pela UAM participam nas atividades do recreio? De que modo?</p> <p>18. O aluno S. comunica espontaneamente, com os colegas e professores na UAM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que o aluno mais gosta de fazer?</li> <li>- O que o aluno não gosta?</li> </ul>
<p><b>Bloco IV</b></p> <p>- Competências comunicativas do aluno.</p>	<p>- Perceber quais as estratégias de comunicação utilizadas para comunicar com o aluno.</p>	<p>19. Como é que se Comunica com o aluno S.?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno.</li> <li>- Perceber se o aluno faz pedido e quais.</li> <li>- Perceber o que o aluno comunica espontaneamente.</li> <li>- Identificar os interlocutores preferenciais do aluno.</li> <li>- Perceber quais os ambientes onde o aluno se sente mais à vontade para comunicar.</li> </ul>
--	--



20. O que Comunica com o aluno?	
21. Quando o aluno quer comunicar consigo, como faz? (Como é que ele se Comunica?)	(Vocalizações, gestos, toques...)
22. O aluno S. faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?	Pedido de: Comida, auxílio, bebidas,...  (necessidades, desejos, angústias,...)
23. O aluno expressa sentimentos, desejos e necessidades pessoais?	(o que vê, desenhos animados, filmes, futebol, artistas de música...)
24. Quais os tópicos de comunicação utilizados pelo aluno?	
25. Quais as formas de comunicação que a criança prefere para receber a informação?	

	<p>- Identificar o que considera mais importante para o aluno comunicar.</p>	<p>26. O que é que o aluno comunica espontaneamente?</p> <p>27. Quais as estratégias de comunicação que o aluno mais utiliza?</p> <p>28. Quais os interlocutores preferenciais do aluno?</p> <p>29. Em que ambiente o aluno se sente mais à vontade para comunicar?</p> <p>30. O que considera mais importante para o aluno comunicar?</p>	<p>Se os gestos, quais gestos? Que tipo de toques, que vocalizações?</p> <p>Com quem o aluno comunica espontaneamente?</p>
<p><b>Bloco V</b></p> <p>- Perceção sobre Programa de Comunicação Aumentativa e Alternativa.</p>	<p>- Identificar a perceção do sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa.</p>	<p>31. Conhece os sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa?</p>	<p>Se sim, fale-me deste sistema.</p>

	<p>- Identificar estratégias de divulgação do Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar.</p> <p>- Conhecer os símbolos utilizados pelo aluno.</p> <p>- Perceber a opinião sobre a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa com o aluno.</p>	<p>32. Já trabalhou, anteriormente com alunos que utilizassem este sistema de comunicação?</p> <p>33. O aluno S. utiliza alguns símbolos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Quais são e em que circunstância os utiliza?</p> <p>34. Existiu no Agrupamento algum tipo de preparação para receber o aluno S., quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo?</p> <p>35. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa contribuirá para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação e a</p>	<p>Por exemplo, ao nível da comunicação.</p>
--	--	---	--

		sua consequente inclusão nos diversos ambientes, nomeadamente com o aluno S.?	
<b>Bloco VI</b> - Finalização da entrevista.	- Finalizar a entrevista; - Recolher sugestões do entrevistado; - Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.	36. Gostaria de acrescentar alguma coisa?	No final. Agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade da entrevistada e valorizar o seu contributo.

**A mestranda:** Telma Cristina Anico

## **Apêndices VI – Transcrição das entrevistas**

Entrevista com Encarregada de Educação do aluno S.

A entrevista foi realizada no dia realizada no dia 02 de fevereiro de 2016, das 14:10 às 15:20 horas, na sala da Turma na sede do Agrupamento.

Sou aluna de Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Beja.

Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito da dissertação de Mestrado sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

O tema em estudo é “A comunicação Aumentativa e Alternativa como facilitador da Inclusão”.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista que considero muito importante no seguimento do meu estudo.

Quero agradecer, também, toda a ajuda, confiança e disponibilidade ao longo da realização deste projeto.

Conhece os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?

**R: Sim.**

- Deseja receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?

**R: Não.**

- Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?

**R: Não.**

-1. Que idade tem? E o pai?

**R: Eu tenho trinta e sete e o pai do S. tem 45.**

2. Qual a constituição do seu agregado familiar?

**R: Oito pessoas.**

3. Qual a sua profissão e a do pai?

**R: O pai é G.N.R. e eu sou cozinheira.**

4. Como correu a gravidez, parto e nascimento do seu filho?

*R: A gravidez, foi calma, muito calma, foi normal. O parto foi um bocadinho, foi normal mas foi assim um bocado... eu estava muito ansiosa, foi o único risco porque eu estava muito, muito ansiosa. O S. tinha parado às dez semanas o crescimento dos membros e depois voltou ao normal, voltou tudo ao normal. Eu era acompanhada em particular e no hospital e no fim de uma semana fiz outra ecografia e disseram-me que já estava estabilizado, que já estava bem. Nunca detetaram nada no S., nem a fistula, nem nada.*

5. Como foram as diversas etapas do seu desenvolvimento?

*R: Difíceis, muito difíceis, porque estive muito tempo internado e ao estar internado, só ao fim de um ano e meio é que desconfiaram que o S. teria mais alguma coisa para além daquilo que o fez estar lá internado, porque viram que não era normal, o seu desenvolvimento, eu mãe dos outros pensava que era por ele estar internado que não fazia aquilo, porque eu também notava, não é? Mas pensei como passou tanto tempo, os primeiros anos internado, eu pensei que era derivado a estar sempre na mesma posição, muitas operações, muitas anestésias gerais. Mas pronto era outra coisa mais.*

6. O que considera mais pertinente para promover a inclusão do seu filho no contexto escolar?

*R: Primeiro a convivência, tanto com os adultos, como com as crianças, ir a uma sala NORMAL, para mim são todos normais, mas ir à uma sala normal, o máximo de tempo possível.*

7. Pensa que o seu filho está incluído na escola?

*R: Agora já vai estando, até à data não.*

8. O que pensa da participação do seu filho em contexto sala de aula e junto dos seus colegas de turma? 9. Para si, quais são os principais facilitadores e barreiras no processo de inclusão?

*R: Pelo que me dizem, porque eu não assisto, não é? Pelo que me dizem está muito melhor. Está muito melhor, este ano, então, tem aproveitado mesmo e gosta de lá estar e não prejudica os outros colegas. Portanto, tanto é benéfico para ele como para os outros, porque aprendem a conviver com crianças diferentes.*

*Incluído na escola, desde sempre acho que é necessário, mesmo que ele chore tenho mesmo que deixá-lo aqui e por vezes, sabe Deus como é que eu vou, mas deixo. Agora*

*em termos de sala de aula, é como eu digo para ele é bom para o desenvolvimento, mas, eu sei que não está o tempo desejado, não é?*

10. Pensa que, na escola, existe a preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?

***R: Menos do que devia, muito menos.***

11. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?

***R: Sim é das melhores, sem dúvida.***

12. Considera que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?

***R: Sempre.***

13. O seu filho participa nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertence? E nas outras atividades da escola?

***R: É assim. O S., quando é para visitas muito longe não, eu tenho evitado por causa da fralda. Quando é perto eu deixo, já deixei ir a S., agora outras partes não, mais longe não. Em termos da alimentação que é diferente, não é? Em termos de fralda, por enquanto, não. O S. adora andar de autocarro, adora as visitas. Por vezes não é pela fralda, é mais pela alimentação, porque ele não leva sandes, não leva essas coisas, não é?***

14. O seu filho participa nas atividades do recreio?

De que modo?

***R: O S. vai para o recreio, mas eu já cheguei aqui à hora do recreio e o S. está isolado. Os colegas alguns vão ter com ele, principalmente as da sala e ele é querido por todos, muito, só que é assim eu vejo-o muitas vezes sozinho, se ele tivesse uma pessoa mais atenta a ele no intervalo. Ele depois acaba por ficar muito isolado.***

15. Que tipo de preparação existiu para receber o seu filho, quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo? 16. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?

**R:** *O S. vinha do infantário e a maior parte das pessoas já o conhecia, não sei se por bem se por mal, mas já o conheciam. Muitos dos colegas vinham do infantário com ele. E tive a sorte de ter uma professora no infantário, não as últimas, mas a professora L., não há pessoa mais humana do que ela. Foi professora dos meus outros filhos, também, não há pessoa mais humana do que ela, puxava por ele mas, ao mesmo tempo protegia-o. Eu gostei muito do trabalho dela. Aqui a S. já o conhecia, a B. já o conhecia.*

*Os outros pais não têm um papel ativo na inclusão, infelizmente agente só queremos saber quando nos bate à porta.*

17. Em casa, que tipo de comunicação utiliza com o seu filho?

**R:** *Normal.*

18. O que Comunica com o seu filho?

**R:** *O Normal.*

19. Como é que o seu filho inicia a comunicação? (Como é que ele se comunica?)

**R:** *Puxa por nós, toca, às vezes grita, gosta muito de gritar.*

20. O que o seu filho comunica?

**R:** *Ou quer alguma coisa, ou quer ir para a rua, ou quer o computador, ou então comida. Mas ele, a comida já abre frigorífico, já vai para o armário.*

21. O seu filho faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?

**R:** *Os pedidos são: ir para a rua, o computador, comida. Quando quer alguma destas coisas.*

22. O seu filho expressa sentimentos, desejos e necessidades pessoais? Em que circunstâncias?



*R: AH, todos. Ele dá tantos miminhos, dizem que estas crianças não dão mimos, eu nunca senti isso. Eles valorizam o que mais lhes interessa, eles não e distraem com outras coisas. Eles dão importância àquilo que querem e aquilo que eles gostam, nós distraíamo-nos com coisas que não têm nada a ver com a nossa vida. Eles não, eles centralizam-se ali naquilo.*

23. O que considera mais importante para o seu filho comunicar?

*R: Como me disseram sempre que ele não andaria, eu pensei sempre que isso não era verdade e não foi. Eu cheguei a dizer à médica de genética que um dia eu chegaria lá com ele a andar. Tanto que ela ficou admiradíssima agora na última consulta a que nós fomos e até disse: “Não pode ser, não pode ser. Este não é aquele menino que nós dissemos que não iria andar.” - Mas também pode regredir que é o que eles dizem. Mas é como eu digo. Eu tenho fé que ele vai falar, ainda. Este ano começou a dizer o “shiii” e “mão”. E este fim de semana disse ao pai que ele era mau, mas mau bem-dito.*

24. Conhece o sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa?

*R.: Sim conheço. Em casa já utilizou, mas usava pouco.*

25. Sabe se o seu filho utiliza este tipo de comunicação?

*R: Sim, na Unidade, mas pouco.*

26. Em casa são utilizadas algumas estratégias de comunicação aumentativa e alternativa?

*R.: Em casa já utilizou, mas usava pouco.*

27. Os indivíduos que convivem com o seu filho têm alguns conhecimentos sobre este sistema de comunicação?

*R.: As professoras, a B. e a S., sim. Agora, na turma não sei. Tem uma professora de ensino normal, muito boa, foi das pessoas que eu vi que tem interesse pelo S., não o separa de nada, isso para mim é muito bom. Os colegas conhecem o S. tão bem que comunicam com ele sem nenhum auxílio. Ele se calhar é que necessitaria de algo para comunicar necessidades ou sentimentos aos quais os outros não estão habituados a que o S. comunique.*

28. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa irá contribuir para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação?

**R.: Claro.**

29. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

**R.: Preocupa-me o acompanhamento do S. daqui para o colégio.**

*Eu não quero que ele vá este ano. E não vai. Eu já me estou a debater que ali no colégio não vai ser a mesma coisa e eu não sou mãe dos outros meninos que lá estão. Ali fazem distinção entre as crianças. As crianças não saem à mesma hora do intervalo, as crianças não vão à sala de aula dita normal, isso não vai acontecer com o S. uma única vez, lhe garanto, senão vai Ministério da Educação vai tudo para o rol.*

Mais uma vez agradeço a sua disponibilidade, Obrigada.

## Entrevista com Diretora do Agrupamento

A entrevista foi realizada no dia realizada no dia 28 de março de 2016, das 11:30 às 13:25 horas, na sala da Direção na sede do Agrupamento.

Sou aluna de Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Beja.

Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito da dissertação de Mestrado sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

O tema em estudo é “A comunicação Aumentativa e Alternativa como facilitador da Inclusão”.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista que considero muito importante no seguimento do meu estudo.

Quero agradecer, também, toda a ajuda e apoio prestado pelo Agrupamento e pela Diretora ao longo da realização deste projeto.

*- Conhece os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?*

- Sim.

*- Deseja receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?*

- Não. Forneceste-me todas as informações.

*- Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?*

- Não.

*1. Que idade tem?*

- Cinquenta e um anos.

*2. Qual a sua função no Agrupamento?*

- Há 14 anos sou diretora de escola.

*3. Qual a sua formação base?*

- A minha formação base é o Magistério Primário, em Lisboa.

*4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?*

- Posteriormente, fiz uma licenciatura em Administração escolar e educacional.

*5. Em que ano iniciou a sua atividade letiva?*

- Em 1988.

*6. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?*

- O que eu considero mais pertinente, em primeiro lugar uma resposta alternativa, porque a escola normal responde de uma forma mais ou menos idêntica fazendo a diferenciação, mas para estas crianças para além de haver respostas diferentes tem que haver também a resolução dos vários constrangimentos para eles, às vezes físicos, às vezes humanos. E neste sentido o que entendo que é importante é: por um lado preparar a população escolar e depois preparar todas as condições físicas. Preparar para a receção deste aluno que ao ser diferente, exatamente como os outros, precisa para atingir os mesmos objetivos que se facilite aqueles constrangimentos que impedem ser o mais possível igual aos outros.

*7. Como se organiza a escola no processo de referenciação e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?*

- Ora bem, se é uma criança conhecida do Agrupamento ou nas situações que vem de fora, ou dos jardim-de-infância ou da comunidade, nós prevemos já no tempo na candidatura ao CRIP, que nós protocolamos com APC, que é o nosso Centro de Recursos. E portanto, Aqui nós prevemos as terapias e as especificações para cada um dos meninos que irá entrar. Na situação de não ser conhecido e de ser identificado durante o ano ou durante o tempo em que a criança é integrada nas turmas o professor titular faz uma primeira referenciação numa ficha que é um modelo criado no Agrupamento e solicitamos sempre que de alguma forma tente juntar elementos que ele considere relevantes e significativos para que depois a equipa que vai avaliar aquela referenciação possa avaliá-la o melhor possível. E portanto pedimos, ou desenhos, trabalhos efetuados por ele em que a professora titular notou a diferença, notou a dificuldade. Depois esta referenciação é entregue nos serviços, ela vai aos Conselhos Pedagógicos, que são mensais, depois segue para a equipa do Ensino Especial na pessoa da sua Coordenadora, S. E a S., depois, no próprio Departamento, do qual eu faço parte, enquanto Diretora, faço parte da equipa

do Departamento do Ensino Especial . Esta equipa avalia a situação entre todos, e tentamos quando falo entre todos é toda a equipa que trabalha ao nível do Ensino Especial, fazemos esta equipa multidisciplinar. Muitas das vezes, chamamos os nossos colegas do Colégio, porque também trabalham connosco nesta área, muitas das vezes pedimos ajuda, também à Dr<sup>a</sup> L. que é a responsável pela APCO e pelas suas especialistas, ah, ah, ah por vezes, quando isto não é suficiente chamamos também a Saúde Escolar, ao nível do Centro de Saúde e do seu Psicólogo que é o Dr A. que poderá fazer algum acompanhamento especial. E portanto o objetivo é que a equipa seja a mais diversificada possível e que entre todos se possa arranjar uma resposta mais ou menos viável para o aluno. De qualquer forma isto é um trabalho muito complicado, porque como nós sabemos, isto é uma escola pública, um Agrupamento público e um País em crise, normalmente não tem respostas, mas temos conseguido mais ou menos resolver a situação.

*8. Quais as suas funções neste processo?*

- Ora bem, eu enquanto Presidente do Pedagógico tomo conhecimento da referenciação, a colega do Ensino Especial dá uma primeira achega sobre o seu conhecimento do caso para que todos os comissários do Conselho Pedagógico tenham conhecimento da situação. A referenciação é lida perante todos os presentes, todo o Pedagógico fica a conhecer mais ou menos a problemática e também as propostas de resolução. Isto depois desce de novo, ao Departamento, e como eu, curiosamente, também pertenço a este Departamento do Ensino Especial, estou de novo perante o documento e ajudo de alguma forma nas respostas e isto ajuda muito nesse sentido. Isto tem muito a ver com a sensibilidade do Diretor, se eu fosse um professor de matemática se calhar eu estava mais desperta para os assuntos da matemática, eu de alguma forma sou uma professora do primeiro ciclo que ao ter dificuldades na integração dos seus próprios alunos, entendi que esta era uma problemática que tínhamos que devíamos levar a sério, porque muitas vezes se não for a escola, porque muitas vezes a escola substitui a família e esta criança fica efetivamente com todo o seu crescimento e o seu desenvolvimento hipotecado e como eu ainda sou da geração em que os meninos que tinham apetência para o lado esquerdo eram contrariados e levavam tarefa, entendo que é também a minha geração que deve ter a sensibilidade para lutar contra estas situações.

*9. O Agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afetação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?*

- Pronto já disse, em relação a isso quem nos dá resposta é o nosso Centro de Recursos, que é a APCO de Odemira. Desde que a APCO foi criada, e eu estou a falar, talvez, eu não quero errar, talvez cinco, seis anos, se calhar sete, mas pronto, que o próprio Concelho de Odemira teve a noção que era preciso lidar com o Ensino Especial, começou a surgir porque as crianças era tudo encaminhado para Beja, era terrível. Antes disso e só para dar uma pequena achega, sentimos de tal forma a necessidade de respostas diferentes para estes alunos que tivemos mesmo que sair do quadro do Alentejo e ir a Lisboa, porque sentíamos que o Alentejo nos bloqueava as nossas respostas. Eu passo a explicar, com a integração dos meninos no regime educativo especial, ainda com 319, não estou a falar ainda do 3/2008. Em que se prevê a integração destes alunos dentro da escola normal, as respostas eram pouquíssimas. O conhecimento dos professores do 1º Ciclo era nenhum e muito por “amor à camisola”, muito por amor aos meninos, as pessoas que tinham mais sensibilidade para estas situação e eu de fasto, já na minha escola de formação fizemos um trabalho sobre o Ensino Especial. Eu estagiei numa escola da Damaia onde havia um núcleo muito importante de Ensino Especial em que trabalhava já um psicólogo, que trabalhava com cadernos individuais para os seus alunos e isto foi uma coisa que me ficou desde sempre, talvez por causa deste estímulo nos primeiros anos de formação eu perceber que havia uma resposta para estas crianças, quando ainda legalmente não era previsível. As escolas já se tentavam organizar, e isto para mim foi um enriquecimento muito grande ao nível da minha formação e portanto essa escola da Damaia, acho que também me focou muito para o Ensino Especial. A primeira vez que fui colocada pelo estado foi na Cerci de Chelas, apesar de não assumir o lugar porque já estava colocada no particular. Eu optei por ficar no particular, durante cinco anos fiquei num colégio particular, mas a primeira escola pública onde fiquei colocada foi na Cerci de Chelas. Pensei, então que isto tinha um bocado a ver com algo que eu não sabia dar resposta e que deixei no tempo, mas foi um assunto que sempre me interessou. Quando cheguei aqui tivemos o primeiro caso na escola, não estava na minha turma, mas era um Autismo gravíssimo, um menino a quem nós não sabíamos dar resposta e que urgia fazer alguma coisa, porque, ainda por cima, vinha de uma família muito pobre e começamos a tentar dar as respostas possíveis. Quando passei a ser diretora entendi que esta era também uma responsabilidade, porque no Concelho, nessa altura, como já disse não havia nada, as

respostas eram todas muito longe. As famílias eram responsáveis pelo transporte para se deslocarem às terapias possíveis. A APC de B., lembro-me muito bem, foi das primeiras casas que visitei para tentar perceber materiais específicos, requisitar materiais que havia, na escola na altura, mas ainda como professora do Primeiro Ciclo e dando resposta aos casos que me apareciam. Depois quando assumi a direção entendi que era também uma área que era muito importante, exatamente, porque dentro do Concelho alguém tinha que fazer alguma coisa. Então como tínhamos vários casos que precisavam de resposta e porque havia aqui uma colega cuja sensibilidade ao ensino especial me agarrou ainda mais, foi a colega J., que esteve desde sempre ligada ao ensino especial. Só, nos últimos quatro anos, é que nós conseguimos coloca-la numa turma regular para ela encerrar a sua carreira, porque, de resto ela esteve sempre ligada ao ensino especial. E de resto eu aprendi muito com as colegas que estavam na prática mais velha do que eu, comecei a ver as possibilidades de aumentar os materiais, os suportes escritos para os alunos cegos, começámos a perceber nas várias linguagens, começámos a pesquisar métodos de aprendizagem à leitura, tipo o das 28 palavras que é um método mais simples, para que estes menino pudessem, de facto, atingir os objetivos. E começámos a perceber que os conhecimentos que trazíamos da escola não eram suficientes para estes meninos e portanto que nesta prática é que se encontrou a solução. Entretanto, a lei muda, surge o 3 de 2008 e aqui a lei é muito clara, o responsável por esta situação são os diretores de escola, e por esta situação: Qual? Por procurar as respostas para as situações que tem na escola e aqui surgiam as tais criações das unidades, podiam ser de multideficiência, podiam ser de autismo, de surdez, já havia então, as respostas para os meninos surdos. E nessa altura, tendo os casos para tal, tendo a construção de uma escola nova surgido, com a hipótese de podermos aproveitar uma sala, na altura, que desse resposta aos alunos, solicitámos, então, cumprindo a lei e o que dizia no 3, solicitámos a criação de uma Unidade de Multideficiência no Agrupamento, nessa altura com doze meninos, não esquecendo que esta nossa unidade é muito específica porque, dá resposta aos alunos de um colégio. Não é? Que não tendo resposta para estes alunos, vão buscar à escola pública os poucos recursos que nós temos. De qualquer forma, sendo os nossos alunos, também entendemos que era nossa responsabilidade continuar a segui-los. E ainda hoje estamos assim. E essa é talvez um dos maiores constrangimentos desta unidade, que estando localizada numa escola do primeiro ciclo, dá resposta a alunos até aos 18 anos. Que, às vezes, estes alunos, por vezes crescem muito e o seu desenvolvimento sexual é aquele que mais rapidamente se processa. E portanto isto, talvez seja o grande constrangimento,

mas até ao momento, dizendo eu, a criação destas unidades, apercebi-me, na altura, que era difícil, apesar da lei dizer que era só intenção do diretor e provar que tinha estas situações. Quando eu me dirigi aqui aos meus superiores regionais, disseram-me que a existência de várias unidades já criadas, uma de surdos, perto da fronteira, em Aboim, que faz um excelente trabalho com os alunos surdos, havia já. O que eu percebi é que o Ministério tinha um orçamento para dividir por todas as unidades e quem estava na direção nesta altura não lhe interessava que este orçamento fosse mais dividido, porque efetivamente iria dificultar o trabalho das outras. E então, não desistindo decidimos avançar para Lisboa, fomos ao Ministério da Educação, levámos a nossa candidatura, os alunos que tínhamos e lá disseram-nos: M. J. é isto mesmo a sua realidade, não percebo porque é que lhe estão a dizer que não, portanto vai para baixo e amanhã alguém da Direção Regional lhe irá telefonar e dizer que a sua unidade vai ser autorizada. Ainda pus em causa que a coisa fosse assim, mas de facto, se não foi no dia a seguir, foi daí a dois dias, da direção regional disseram-me que tinham recebido uma comunicação do Ministério da Educação e que haveria de ser criada uma unidade aqui, nessa altura já foi a Dr<sup>a</sup> C. que me ajudou a criar a unidade, para nós fazermos o diagnóstico das necessidades e dar seguimento ao processo. A criação desta unidade foi, de facto, o que fez a diferença, porque as nossas crianças e do Concelho, que nós tentámos responder logo imediatamente, pelo menos aquelas terapias e consultas que tinham que ir fazer a longe passaram a fazer aqui. Isso passou logo a ser... Daí para a frente e agora já estou a falar do ano, talvez de 2009 ou 2010, que tenha já seis anos de existência, tem sido um cominho árduo, mas compensador, porque de facto também o nosso país se organizou, o 3 de 2008 criou os Centros de Recursos concelhios que foi fantástico. O nosso Centro de recursos, e agora pela avaliação que assisti, a semana passada fez-se a avaliação de todos os centros de recursos do Alentejo e percebi que o nosso é um caso de sucesso. A L. C. que é um elemento que trabalha naquela casa é uma pessoa muito, muito ativa, muito especial e portanto também, lhe devemos de alguma forma todo o esforço para lidar com esta população.

*10. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?*

- Ora bem, eu falo sempre até aos onze anos, porque todo o trabalho de preparação para a vida ativa, que é depois o passo a seguir, já é da responsabilidade do colégio. Nesse



acompanhamento a unidade ainda não teve experiência nenhuma, porque estava vocacionada, exatamente, é para a transição ao segundo ciclo e depois o acompanhamento no segundo ciclo, terceiro ciclo. E quando se fez a transição à vida ativa, isso por acaso é uma questão que nós em departamento temos falado, porque agora já temos meninos que nos pertencem e que estão no colégio mas que estão conosco na unidade e que nós pretendemos dar esse salto. Vou falar só na transição de ciclos e ainda não falar muito nessa experiência que a unidade ainda não tem e que eu também não mas que eu percebo que é o próximo passo. No que diz respeito à integração destes alunos na própria sala: Como é que nós fazemos? Primeiro fazemos uma análise das suas potencialidades, do seu PEI, daquilo que consegue. Acho que é esta forma positiva de abordar e de conhecer os alunos que nos fez pelo menos que me fez perceber a diferença entre integrar e incluir, ou fazer parte de, mas ter um trabalho diferente. E portanto aquilo que eu aprendi realmente com a colega coordenadora do Ensino Especial e todos os outros colegas do Ensino Especial fez-me perceber que é mais ir pela positiva, o que ele já consegue fazer e dentro do que ele já consegue fazer, consegue fazê-lo perante a turma? E aqui tem sido sempre o nosso objetivo perceber se ele é um aluno que consegue atingir competências, que ao nível motor ele consegue, então faz parte da aula de AFD, atividade física e desportiva, que neste caso é curricular ou depois como AEC, já fora do currículo. Pensamos sempre nesta aprendizagem da prática física como? Em dois tempos, se efetivamente é um aluno que vai adquirir estas aprendizagens, entendemos logo que ele vai estar com a sua turma, pelo menos em dois momentos algures na semana, que é quando ele estiver nesta prática. Depois, vamos fazer isto em todas as áreas. Ao nível da Música, a grande maioria destes alunos têm grandes apetências para a música e portanto, tentamos que eles não percam estes momentos na turma, com a professora titular, acompanhados sempre por um elemento que é desta unidade e que como auxiliar, também já tem alguma experiência, alguma prática, a quem tentamos, também dar formação para que de alguma forma possa acompanhar estes alunos, eu sei que a lei diz que deveriam estar acompanhados por uma professora do 910, normalmente nas aulas curriculares está, agora nas AEC, atividades de enriquecimento curricular, nós não conseguimos cobrir o tempo todo, não é? E portanto aqui, entram as tarefas, que em trabalho direto com as professoras do 910, são como se as representassem lá no espaço em que o menino está a desenvolver a atividade. E portanto, área a área, nós vamos construindo um currículo, um PEI único para aquele aluno e que cada um é um. E portanto, os nossos alunos acabam por estar muito tempo com os seus pares, todos os intervalos são feitos com os seus pares,

o que faz com que, de facto, eles estejam incluídos numa turma e que sintam que são parte integrante daquela turma, isto claro com todos os benefícios para a própria turma e para ele, para o professor e para os vários professores. Isto é uma aprendizagem para todos nós. Ele sente que aquilo que consegue fazer, de facto é importante, não é? Se nós formos só ver, e isto era mais ou menos a análise, que eu me lembro, que era feita em tempos, era aquilo que ele não consegue fazer. Quando nós avaliamos o que eles não conseguem fazer, nós começamos a riscar conteúdos, conteúdos... e chegamos a um pontinho. Assim nesta leitura, ao contrário nós vamos construindo é um processo educativo que não é frustrante nem para os professores que trabalham com eles, nem para a própria família que entende que a criança não vai progredindo e nem para a própria criança que sente que para além de estar com os seus pares, tem as suas próprias aprendizagens. Portanto isto, depois depende do comprometimento de cada criança. Nós temos aqui, por exemplo, uma criança que foi integrada agora que vem de outro Agrupamento, cuja problemática é relativamente leve. Em comparação com algumas outras situações que nós temos aqui, que faz muitas aprendizagens, mas que tinha todo o desenvolvimento comprometido porque só tinha duas vezes por semana o colega do 910 e de resto estava sempre integrado numa turma normal. Portanto o apoio da colega que não consegue dar ao grande grupo e a estes pequeninos também. Portanto todo o trabalho a estar hipotecado e esta criança a ficar muito frustrado e muito agressivo, porque, já não queria ir para a escola e o desespero dos pais. E portanto, isto para dizer que, para nós, é importante sempre, que haja uma parte específica ao aluno e que na Unidade ele tem as suas terapias. E as terapias são desde a Fisioterapia, a Terapia da Fala, a Terapia Ocupacional, que é a única que nos falta daquelas que nós pedimos no tal projeto. É aquela que ainda não conseguimos ter. Não sei se há falta de Terapeutas Ocupacionais, se não é normal, se entendem que isto é a mais, o que é facto é que nós na Unidade, temos conseguido, através do CRI todas as terapias, nas horas que pedimos. Isto até é... não é normal aqui à nossa volta. Eu costumo dizer à colega S. que sabemos fazer o pedido, porque, normalmente até as horas que nós pedimos elas veem contempladas, apesar de ser pouquíssimo, às vezes, acaba por ser uma hora por semana de terapia da fala, para estas crianças é pouco, mas para quem não tinha nada, nós já entendemos que é muito importante. Depois para além deste espaço a unidade funciona, muitas vezes, como espaço de receção aos terapeutas, ou como espaço de trabalho para o colega do 910, quando estão na linguagem ou quando estão naqueles aspetos mais específico do seu PEI ou está dentro da sala de aula acompanhada pelo colega do 910, se isto for o caso de estar durante o tempo curricular ou com uma tarefaira

nas AEC que lhe dizem alguma coisa, aqui é que é importante perceber que estes alunos não estão nem em todos os momentos na sala de aula, nem em todas as AEC. Isto é aquilo que nós entendemos que para eles é produtivo, é compensador e que faz algum sentido no seu currículo.

*11. Considera que este Agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?*

- Não. Não temos. Podemos sempre ter melhor. Mas há aqui uma situação que é muito importante, e que normalmente, quando eu estou numa reunião com os meus superiores ou os representantes do Ministério da Educação, eu tento sempre falar e que é isto e ninguém se lembra, ou antes lembram-se mas, isto é uma estratégia de gestão, de gestão de recursos. E eu não posso concordar porque, a minha estratégia é uma estratégia de resposta e portanto isto, depois entra aqui um conflito de interesses. Então é assim: se a escola começa, vamos supor, a 15 de setembro, começa a 15 de setembro para todos os alunos, não é? Então se começa a 15 de setembro para todos os alunos, enquanto o Ministério da Educação na semana passada se começou a preocupar, e vá lá este ano excecionalmente mais cedo, a partir de março, com os concursos dos colegas contratados. Seria exatamente na mesma altura que se deveria preocupar com os quadros do 910, com os terapeutas, porque quando começa a escola, os psicólogos, com todos os técnicos que trabalham com estas crianças, porque não percebo qual é o conhecimento ou a perceção do Ministério da Educação mas, dá-me a entender às vezes, que pretendem que se desligue estas crianças, de vez em quando, quando dá jeito. Só que é assim, estas crianças são aquelas que precisam ainda mais da escola, porque estas famílias ainda se sentem mais impotentes e limitadas para lhes dar respostas. Portanto nós já entendemos que é muito sério estas famílias desenvolverem estratégias para dar resposta aos nossos alunos durante as interrupções letivas e aqui eu entendia que se poderia fazer alguma coisa diferente para os nossos alunos, que entendo que as unidades não deviam fechar. Digo isto à minha colega S., tenho dito isto ao centro de recursos e já disse isto no Ministério da Educação. Se entendem que a direção não fecha, a escola não fecha, então há sempre gente na escola. Então é assim, estas crianças precisam das terapias todas as semanas e todos os meses, eu não consigo perceber, porque é que o Ministério da Educação entende que entre junho e muitas vezes outubro, porque depois os colegas só são colocados já tardiamente, depois dos concursos. Isto tudo porquê? Eu percebo, lá está é a tal gestão económica, estão a gerir o que vão pagar a estes especialistas. Agora a minha grande

preocupação é o que nós estamos a hipotecar no desenvolvimento destas crianças durante quatro meses, a quem a escola andou a tentar implementar hábitos, estratégias, acreditando que é possível ajudá-los e depois é o próprio Ministério que não compreendendo o problema destas famílias e todo o desenvolvimento e os recursos que são gastos na escola para dar estas respostas, bastava uma regra, era só uma alínea, mantenham-se abertas as unidades e que sejam da responsabilidade dos diretores, como são, a sua funcionalidade durante todo o ano. Porque no fundo, os CRI não fecham, os especialistas dos CRI podiam continuar a vir às unidades servir estes meninos, as escolas não fecha, as instalações escolares estão sempre abertas, portanto entendemos que é importante que a maioria das crianças interrompa a sua atividades letivas, por uma situação de descanso, para estar com a família... já não entendo, porque é que o Ministério da Educação procede deste modo. Acho que são também vocês, aqueles que poderiam fazer a diferença, estes professores que estão, neste momento a fazer os seus Mestrados, os seus doutoramentos nesta área que deveriam fazer entender a quem manda, que há pequeninos pormenores que emperram todo o processo, porque quando nós vamos “agarrar” nestes meninos em outubro não tem nada a ver, da forma como eles saíram em junho, já está mais hipotecada a fala, está mais hipotecada a relação, não imaginas, muitas das vezes estas crianças foram encerradas em, às vezes em sótãos, em salas, em caves, porque as famílias pagaram a alguém para tomarem conta destas crianças. Sei de situações que lhes davam um pão de quilo e um computador e o nosso aluno transformou-se num “monstro”. E portanto a minha responsabilidade ao verificar, em outubro, minha e das colegas todas, que gostamos dele é perceber como é que isto aconteceu. O menino foi para o monte da avó que era a única hipótese que havia para ele, e ainda bem, porque é uma família preocupada com ele. Mas esse pão de quilo e este computador destruíram todo o trabalho e todas as rotinas que este pequeno tinha feito ao nível do seu desenvolvimento durante o ano inteiro. E quando voltou, em outubro percebemos que já não podíamos fazer nada por ele. Ou voltávamos tudo ao princípio só que o tamanho dele, este menino tinha uma problemática associada ao gigantismo. Lá está o tal constrangimento da Unidade estar aqui. Todos os meninos que o viam já olhavam para ele porque ele era um gigante e tinham medo. E de facto é um menino, que para minha frustração, já não sendo nosso aluno, era aluno do colégio, já não sendo da nossa responsabilidade, mas sendo partilhada a minha responsabilidade, que é aqui a Unidade, foi integrado na CERIC o ano passado. E foi assim das minhas grandes frustrações. Não consigo perceber, ainda ninguém me conseguiu responder, porque é que a escola que tem

aqui toda a estrutura física, o CRI toda a estrutura humana, pelo menos essas nós tínhamos. E tirando 25 dias letivos eu teria, também aqui as colegas do 910 e todo o resto, podendo fazer o que se faz nas direções, eu até conseguia, uma colega do 910 ia até um lado, a outra ia até outro lado e eles não paravam. A não ser que os especialistas me venham dizer que faz bem parar, a minha prática, enquanto professora é que quando chegamos em outubro e voltamos a “agarrar” nestes meninos é de uma frustração terrível. Já é normal com os meninos ditos “normais”, eu já estava habituada, mas pronto, há sempre um crescimento na diversão, na brincadeira, no jogo, nas férias. Estes meninos com quem as famílias não sabem lidar, é raro, não conheço nenhuma situação, em que a família tenha “agarrado” nele e o tenha colocado num sítio para lhe continuar a dar as terapias, porque também não há estas respostas.

*12. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?*

- Isto também é um constrangimento, de ano para ano, porque os recursos humanos só nos autorizam a contratar essas senhoras assalariadas à hora, todos os anos, de qualquer forma, também já há estratégias que os diretores conhecem, para o bem e para o mal, sendo legais que é definirmos um perfil e ao definirmos um perfil é aquele perfil que procura e são aquelas pessoas, nisso temos tido sorte. Porque temos conseguido que as pessoas se mantenham ao longo dos anos. Este ano, por acaso tivemos uma situação em que não estávamos à espera desta pessoa, mas até aqui tivemos sorte, pois a assistente Operacional é licenciada em Ensino Especial e Reabilitação.

*13. Sei que foi responsável pelo projeto para a implementação da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAM) no agrupamento. Qual a pertinência deste projeto?*

Portanto, como já expliquei, o processo de criação da Unidade esteve um pouco comprometido, no início, mas após a nossa deslocação a Lisboa, ao Ministério da Educação, onde tivemos o aval para podermos criar a nossa Unidade, o processo foi rápido. Porque também já havíamos iniciado o percurso com o projeto, financiado pela Câmara Municipal, “Não há duas folhas iguais”. A pertinência foi o facto de no concelho não existirem respostas para estes meninos, que tinham que realizar as suas terapias muito

longe. Só por este facto já valeu a pena a criação da Unidade. Um dos aspetos que considero importantíssimo desde que se criou a Unidade é o convívio existente entre os alunos das outras turmas e os alunos que frequentam a Unidade. Mesmo que a Unidade não servisse para mais nada, o facto de ter permitido que alunos ditos “normais” revelem esta capacidade de entreaajuda, porque meninos do primeiro ano deslocam-se à Unidade a perguntar se os colegas precisam de ajuda, sempre prontos a auxiliar os seus colegas durante o intervalo, no refeitório, no recreio. Este facto constitui uma das minhas maiores satisfações. Só por isto, já tinha valido a pena todos os esforços desenvolvidos por nós, para a criação e manutenção da Unidade de Multideficiência. Nós dentro da nossa escola estamos a educar cidadãos melhores que se preocupam com os seus pares, que os ajudam, que tão pequeninos, abdicam do seu intervalo, da sua brincadeira, do seu descanso, para poderem ajudar os seus colegas, e isso é maravilhoso. Quando eu tenho meninas que vão à Unidade perguntar como podem ser professoras de Ensino Especial, como podem ser psicólogas ou terapeutas é muito bonito e é muito importante.

*14. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?*

Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares que constam no seu PEI, aquelas que considerámos, a tal equipa multidisciplinar, que avalia e dá respostas adequadas a cada aluno, de maior relevância para determinado aluno. Então sim, os alunos participam nas atividades curriculares junto dos seus pares. Quanto às atividades da escola, todos os alunos participam em todas as atividades da escola. Tanto na “Corrida da Liberdade”, como nos espetáculos de Natal, como nas visitas de estudo...os alunos da Unidade vão sempre a todas as atividades, devidamente acompanhados pela colega do 910, ou por uma Assistente Operacional, quando de modo nenhum, a colega do 910 pode acompanhar este menino.

*15. Considera que o aluno S. se encontra incluído na escola?*

*Em que ambientes?*

*Em que ambientes existe maior inclusão? Em que ambientes existe maior dificuldade de inclusão?*

Sim, completamente, o S. está incluído em todos os ambientes da escola. Ele está na sala de aula, está no recreio, está na Unidade e no refeitório. Na minha opinião, onde o aluno

se sente mais incluído, se movimenta com maior à vontade e comunica espontaneamente é a sala da Unidade de Multideficiência, talvez porque as pessoas com quem ele mais se relaciona estejam neste local e seja um local bem conhecido da criança. Se calhar o ambiente em que se encontra com mais dificuldades de inclusão é o refeitório, pode ter a ver com o barulho, por isso, por vezes, em dias que o menino se encontra mais agitado, desloca-se ao refeitório um pouco mais tarde, principalmente na hora do almoço, porque são muitos menino juntos e fazem muito barulho e como sabes, a problemática dele revela um pouco de intolerância ao barulho.

*16. Para si, quais são os principais facilitadores e as barreiras no processo de inclusão de crianças com multideficiência e graves dificuldades de comunicação no agrupamento?*

Portanto as principais barreiras que existem no processo de inclusão são os fatores ao nível das atitudes, porque existem pessoas com sensibilidade para esta área e outras que não a têm. Os fatores físicos também são muito importantes pois, a existência de um espaço adequado a estas crianças, onde elas se sintam bem, se sintam confortáveis, onde gostem de estar e onde os técnicos possam desenvolver o seu trabalho é de extrema importância para o sucesso das atividades realizadas ao longo do dia. No caso do aluno S. a sua professora titular de turma está completamente desperta para estas situações e até já trabalhou com alunos que utilizavam sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, logo encontra-se preparada para trabalhar com este menino. As colegas do 910 é que introduziram algumas estratégias de comunicação aumentativa e alternativa na comunicação com o aluno S. Os materiais também são importantes e nós, infelizmente, como já te disse, não investimos muito ao nível dos materiais, pois a verbazinha que recebemos é pouca e não conseguimos abranger tudo aquilo de que gostaríamos.

*17. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?*

- Isso é um trabalho que, desde a criação da Unidade nós pensámos que era importante fazer, primeiro com os nossos alunos, no ano da criação da Unidades os nossos aluno fizeram uma apresentação. Como não tivemos uma resposta positiva no início, nós fizemos uma candidatura a um programa da Câmara Municipal, que é um PACE,

Programa de Apoio à Comunidade Educativa, e que previa dar respostas monetárias a candidaturas de projetos e o nosso projeto que se chamou: “Não há duas folhas iguais”, pretendeu durante aquele ano dar respostas diferentes aos nossos alunos do regime. Portanto nós começámos a adquirir e a constituir a própria sala antes mesmo de ser aceite pelo Ministério e durante este primeiro ano em que o projeto foi: “Não há duas folhas iguais” a existência da Unidade foi praticamente suportada pela verba deste projeto. Quando eu fui a Lisboa já tinha praticamente a Unidade formada, só faltava que me dessem os lugares do quadro do 910, que a considerassem como constituída para me passarem a dar uma verbazinha, mas que a considerassem na rede das Unidades. Portanto nós naquele ano, com as verbas da Câmara, sem terapias, mas usufruindo de alguma forma da psicóloga da TAIPA, de alguns elementos da comunidade, tínhamos algumas respostas aqui e conseguimos até algumas terapias pagas pelos pais, na altura, que vinham dar aqui à Unidade. Começou por ser uma sala preparada com colchões para os miúdos terem condições, porque, como tu sabes as salas do primeiro ciclo têm cadeiras e mesas e cada vez mais cadeiras e mesas, e cada vez menos espaço para colocar sequer uma marquesa, quanto mais para fazer estes trabalhos com os meninos. Em todas as atividades para o exterior, seja na “Corrida da Liberdade”, seja no “Curso de Carnaval”, seja nas festas de Natal, para já os nossos alunos estão sempre presentes. Naqueles primeiros anos fazia parte do tal projeto, “Não há duas folhas iguais”, que em cada uma destas situações, os nossos meninos do regime fizessem panfletos, distribuírem, informarem. Chamaram os pais para fazerem coisas, também, e houve uma quantidade de ações, não só a esta comunidade, como também a todo o concelho. Esta Unidade dá resposta a meninos de M. da L., de C. e veio agora um menino do C., porque, ainda não existe, de facto, no concelho, uma outra unidade de multideficiência criada, há já uma, solicitada e autorizada em Odemira, este ano, mas ainda está muito no início e aqui têm ainda só os quadros do 910, falta todo o resto.

*18. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?*

- Muito, muito. Aliás, este ano foi criado um projeto que foi: “Os Pais em rede”, não sei se foi este ano, se foi há dois anos, em articulação com o APCO, cuja responsável é uma mãe de uma aluna nossa que está aqui na Unidade e que de alguma forma já têm “n” atividades para ajudar e para, exatamente, prever as respostas naquele tempo, que eu te falei, como muito complicado, que é as interrupções letivas das escolas. Em que estes “Os Pais em rede”, perceberam exatamente aquilo que nós percebemos, ainda não estão



a pedir as estruturas físicas das escolas, mas estão a desenvolver atividades que deem estas respostas às famílias.

*19. Existiu no Agrupamento algum tipo de preparação para receber este aluno, quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo?*

O aluno S. já vinha do pré-escolar, onde já estava integrado nesta turma. Não fizemos nenhuma preparação quando o aluno ingressou no primeiro ciclo, porque o S. foi um menino que ao ser integrado ao nível do pré-escolar, não te esqueças que nós temos um enfoque muito grande na articulação entre ciclos e portanto o S. era mais um aluno do pré-escolar que vinha às várias atividades do primeiro ciclo. Ele vem conhecer as turmas, vem trabalhar com as turmas, os meninos do primeiro ano vão contar histórias aos meninos do pré-escolar e eles vão sempre ser conhecidos uns dos outros e depois, também isto é uma comunidade pequenina, toda a gente se conhece. O S. foi um menino, que pela sua problemática inicial e ainda por cima, por fazer parte de uma família socialmente desfavorecida que teve um acompanhamento pelos medias ele acabou por ir à televisão fazer uma apelo de donativos, porque a problemática física do S. era terrível quando ele nasceu, foi tão diferente, tão diferente, foi uma situação que foi muito falada, quer aqui, quer na comunidade, quer nos próprios meios de comunicação. A mãe foi à televisão, ele é o quinto filho de uma família numerosa, com dificuldades, acabou por haver, também uma resposta da comunidade e da comunidade alargada, porque era já o país.

Em relação à comunicação especificamente, não houve nenhuma formação, nem nenhum esclarecimento. O que nós procurámos foi que as colegas que trabalham na Unidade e as senhoras que trabalham com o S. tivessem de alguma forma acesso, mas isto tem muito a ver com o trabalho de Departamento, que a colega Coordenadora, pesquisa, procura. E depois isto é um ciclo, vai-se buscar a outro Agrupamento. Ao nível do Ensino Especial há uma proximidade muito grande entre as pessoas, conhecem-se todas. Aqui neste concelho tem havido um trabalho maravilhoso, nesse sentido. A APCO domina, ajudada pela autarquia, em que junta todos os recursos desta área, ao nível do concelho e lhes dá alguma formação. Houve colegas nossa que foram mesmo ao estrangeiro, foram a França conhecer das melhores escolas que dão respostas à inclusão destes meninos. Agora durante o mês de Abril, vou-te convidar também para irmos visitar duas Unidades em Lisboa, uma instalada numa escola secundária, que já é a resposta para a preparação para a vida ativa, que é aquilo que me falta no meu conhecimento, não é que tenha lido, mas gostava de ajudar estes meninos no colégio. E outra que trabalha muito bem na integração

ao primeiro ciclo, portanto vamos conhecer, vamos falar com os diretores, com os professores, com quem está. É a Câmara que vai fazer para todos os Agrupamentos. A câmara é muito boa e dinamizadora ao nível da Educação, porque o facto de existirem cinco Agrupamentos, faz com que existam cinco diretores. E estes cinco diretores têm uma exigência que a Câmara não pode fechar os olhos.

*20. Como comunica com este aluno?*

Isto não me foi ensinado e eu não tenho especialização nenhuma. Não tenho problema nenhum em comunicar com ele, mas também é pelo toque. Também lhe toco na cara e lhe toco na mão e ele gosta, porque sinto que ele encosta a cabeça.

*21. Que estratégia de comunicação utiliza o aluno para comunicar com a Diretora?*

Ele comunica com os olhos, ou com o toque, eu com o S. sempre foi mais através dos olhos. Ele pisca muito quando está mais nervoso, eu pelo menos entendo-o assim. O aluno S. entende tudo aquilo que lhe é dito, o maior prolema é quando ele necessita comunicar connosco.

*22. Conhece a Comunicação Aumentativa e Alternativa?*

- Conheço alguma coisinha, daquilo que vejo as colegas utilizarem ali na Unidade, dos materiais que elas constroem e construíram, agora é assim uma estratégia que nunca utilizei, porque também nunca precisei disso. Não estive, ainda perante uma situação que tivesse que utilizar assim na prática do meu dia-a-dia enquanto professora.

*23. No Agrupamento existem alunos que utilizam algumas estratégias de comunicação aumentativa e alternativa. Sabe de quem se trata?*

- Conheço os cartões, dá-me ideias que fizeram os cartões com ele, todos aqueles desenhos são algo que lhe diz alguma coisa a ele.

*24. O agrupamento realizou algum investimento ao nível dos materiais necessários para a utilização do sistema CAA?*

- Não comprámos nada ainda, na altura permitimos que se pesquisasse na internet, naquilo que existisse e tirámos cópias e plastificámos. Penso que é desta forma que as colegas construíram os diferentes materiais que já existem para os alunos, porque cada um, precisa

dos seus. Comprar, comprar não, agora é que nós pensámos em comprar materiais, mas tem mais a ver com a avaliação psicológica.

*25. Os indivíduos que convivem com o aluno têm alguns conhecimentos sobre este sistema de comunicação?*

- As colegas do Ensino Especial têm, a professora titular de turma, também e penso que as duas Assistentes operacionais que trabalham com o alunos também. Não posso é dizer que seja do conhecimento do resto da população escolar. Os pares que estão mais próximos se calhar conhecem, os restantes, não. Mas olha que isso era uma coisa muito interessante, estás-me a chamar a atenção para uma coisa muito interessante.

*26. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa contribuirá para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação e a sua consequente inclusão nos diversos ambientes?*

- Claro que sim, é evidente que sim e até se pudesse fazer este trabalho nos diferentes espaços para eles era muito mais simples. Porque é facilitador, não é daquilo que ele não consegue fazer é aquilo que os espaços precisavam de estar preparados para eles. Ele consegue comunicar, desde que nós lhe possamos dar os instrumentos para ele o fazer, não é?

*27. Gostaria de acrescentar algo que considere importante para o âmbito desta entrevista?*

Não. Quero-te elogiar, porque esta é uma área que para mim revela muito a personalidade e a sensibilidade da pessoa e o trabalhar com estes alunos, também, porque faz-me ter esperança de que, de facto, enquanto houver pessoas que têm a coragem de se preparar para lidar com estas crianças, sei sempre que estas crianças vão ter respostas, o meu grande medo é que não haja respostas é que ..., tenho sempre medo de voltar atrás e de os ver de novo segregados, porque seria terrível, não é? Mas este Mundo não está com grandes perspetivas. Até para os ditos “normais” é difícil, isto preocupa-me muito.

*Mais uma vez agradeço a sua disponibilidade, Obrigada.*

## Entrevista com a Assistente Operacional

A entrevista foi realizada no dia realizada no dia 07 de março de 2016, das 16:30 às 17:30 horas, na sala de reuniões da sede do Agrupamento.

Sou aluna de Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Beja.

Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito da dissertação de Mestrado sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

O tema em estudo é “A comunicação Aumentativa e Alternativa como facilitador da Inclusão”.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista que considero muito importante no seguimento do meu estudo.

*- Conhece os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?*

- Sim.

*- Deseja receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?*

- Não.

*- Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?*

- Não.

*1. Que idade tem?*

- 34.

*2. Quais as suas Habilitações literárias?*

- Tenho uma Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação.

*3. Qual a sua função no Agrupamento?*

- Assistente Operacional.

*4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?*

- Não.

5. *Há quanto tempo trabalha na escola?*

- Há cinco meses.

6. *Os alunos com multideficiência participam nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?*

- Sim. E nas outras atividades da escola também participam.

7. *Ao lanche e ao almoço, todos os alunos estão juntos no refeitório?*

- Sim. Ao lanche e ao almoço os alunos estão juntos no refeitório.

8. *Os alunos brincam todos em conjunto no recreio? O aluno participa nos jogos e brincadeiras com os seus pares?*

- Sim. O aluno S. participa nas atividades quando os colegas se aproximam dele.

9. *Considera que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?*

- Sim, Claro. Os alunos devem aprender juntos.

10. *O que considera mais importante para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?*

- Em primeiro lugar bom senso, de seguida, aquisição ou adequação de materiais pedagógicos, adequação de atividades, ações de sensibilização para os outros alunos e formação de pessoal.

11. *Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?*

- Os pares, os professores, os auxiliares, os técnicos especializados e a comunidade.

12. *E quais são as principais barreiras que identifica?*

- A existência de metas curriculares difíceis de atingir, turmas muito grandes, falta de formação do pessoal e famílias pouco cooperantes.

13. *Na sua opinião o aluno S. está incluído na escola?*

- Sim. Na minha opinião o aluno S. está incluído na escola.

*14. Quais as atividades em que o aluno participa com mais entusiasmo?*

- O aluno gosta mais de estar no “recreio”, de participar em atividades que envolvam o computador, como visionamento de vídeos ou músicas e ginástica.

*15. Quais as atividades em que o aluno participa com menos entusiasmo?*

- O aluno gosta menos de atividades que tenham orientação específica, como trabalhos ou jogos realizados na mesa.

*16. Quais as atividades onde o aluno alcança maior sucesso? E quais as atividades onde o aluno alcança menor sucesso?*

- As atividades em que o aluno alcança maior sucesso são as que envolvam conceitos espaciais, temporais, leitura, jogos de associação.

As atividades em que o aluno alcança menor sucesso são aquelas ligadas ao desenvolvimento da linguagem, grafismos, escrita e ao relacionamento interpessoal.

*17. O aluno S. comunica espontaneamente, com os colegas no recreio?*

- Espontaneamente não. Normalmente os pares é que se aproximam, mas já vai interagindo de forma mais assertiva, embora por vezes surjam conflitos.

*18. Durante as refeições, o aluno comunica espontaneamente os seus gostos ou as suas preferências no que diz respeito à alimentação? De que modo?*

- Sim. Mas não de uma forma correta. Por exemplo, se preferir a papa aos cereais e ao iogurte, o aluno S. grita.

*19. Como é que a Assistente Operacional, Natacha, comunica, com o aluno S.?*

- O aluno compreende tudo o que lhe é dito verbalmente.

*20. O que Comunica com o aluno?*

- No dia-a-dia o que comunico com o aluno é, quando está na hora das refeições, o mapa das tarefas, a higiene, a hora das terapias, o horário escolar (dou indicações quando estiver na hora da ginástica ou de ir à sala de aula).

21. *Quando o aluno quer comunicar consigo, como faz? (Como é que ele se Comunica?)*

- O aluno S. grita, aponta ou puxa a camisola para chamar a atenção.

22. *O aluno S. faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?*

- Pede bolachas, para ir ao computador, água e para ir para casa.

23. *O que é que o aluno comunica espontaneamente?*

- O que o aluno comunica espontaneamente é que quer ir para casa, que quer bolachas, que quer ir ao computador ou que não quer interagir com os colegas.

24. *Quais as estratégias de comunicação que o aluno mais utiliza?*

- Normalmente o aluno, grita, aponta ou puxa-nos.

25. *Quais os interlocutores preferenciais do aluno?*

- O pessoal da UAM.

26. *Em que ambiente o aluno se sente mais à vontade para comunicar?*

- Na UAM.

27. *O que considera mais importante para o aluno comunicar?*

- O que necessitar. Sentimentos.

28. *Conhece sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa?*

- Sim. Utilizamos o SPC.

29. *Já trabalhou, anteriormente com alunos que utilizassem este sistema de comunicação?*

- Não. É a primeira vez que trabalho com este sistema de comunicação.

30. *O aluno S. utiliza alguns símbolos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Sabe quais são? Existiu no Agrupamento algum tipo de preparação para receber o aluno S., quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo?*

- Sei quais são os símbolos do SPC que o aluno S. utiliza. Não tenho conhecimento se existiu alguma preparação.

*31. Já utilizou este tipo de comunicação com o aluno anteriormente referido?*

- Sim, utilizo diariamente. Nomeadamente, para indicar o dia, o mês, para indicar o tempo e para organizar o horário do aluno S.

*32. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa contribuirá para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação e a sua consequente inclusão nos diversos ambientes, nomeadamente com o aluno S.?*

- Sim, penso que seria bom para o aluno, para poder comunicar mais e melhor.

*33. Gostaria de acrescentar algo que considere importante para o âmbito desta entrevista?*

- Não. Penso que está tudo.

Mais uma vez agradeço a sua disponibilidade, Obrigada.



#### Entrevista com o aluno

A entrevista foi realizada no dia realizada no dia 14 de março de 2016, das 16:35 às 17:20 horas, na sala TIC da sede do Agrupamento.

Sou aluna de Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Beja.

Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito da dissertação de Mestrado sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

O tema em estudo é “A comunicação Aumentativa e Alternativa como facilitador da Inclusão”.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista que considero muito importante no seguimento do meu estudo.

Quero agradecer, também, toda a ajuda e apoio prestado pelo Agrupamento e pela Diretora ao longo da realização deste projeto.

*- Olá J., Conheces os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?*

- Sim.

*- Desejas receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?*

- Não.

*- Importas-te que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?*

- Não.

*1. Que idade tens?*

- Tenho 10 anos.

*2. Em que ano estás?*

- Estou no 4º ano.

*3. Há quantos anos estás na mesma turma do aluno S.?*

- Há quatro.

5. *Os alunos com multideficiência participam nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?*

- Participa em algumas e noutras vai com a Unidade.

6. *E na sala de aula? Como é que o S. realiza o seu trabalho?*

Está dentro da sala de aula e faz outros trabalhos que a professora de ensino especial trouxe.

7. *Ao lanche e ao almoço, todos os alunos estão juntos no refeitório?*

- Sim.

8. *Os alunos brincam todos em conjunto no recreio? O aluno participa nos jogos e brincadeiras com os seus pares?*

- Sim. O aluno S. participa nas atividades quando os colegas se aproximam dele.

9. *Consideras que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?*

- Sim. Os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam.

10. *O que consideras mais importante para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?*

- Que todos os aceitem e ajudem.

11. *Para ti, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão? O que consideras mais fácil?*

- O que é mais fácil é pôr o S. na sala de aula.

12. *E quais são as principais barreiras que identificas? E mais difícil?*

O que é mais difícil é trabalhar com ele na sala de aula.

- 13. *Na tua opinião o aluno S. está incluído na escola?*

- Sim. O aluno S. está incluído na escola.

14. *Quais as atividades em que o aluno participa com mais entusiasmo?*

- É o computador.

*15. Quais as atividades em que o aluno participa com menos entusiasmo?*

- São os trabalhos na mesa.

*16. Quais as atividades onde o aluno alcança maior sucesso?*

- Pinta e a ler.

*E menor?*

- Participar numa aula, por exemplo a trabalhar um livro ou um texto.

*17. O aluno S. comunica espontaneamente, com os colegas no recreio?*

- Sim, comunica.

Na sala de aula o aluno comunica, se for solicitado?

- Sim.

E no recreio, o S. comunica convosco?

- Sim.

E quem toma a iniciativa? É o vosso colega que vai ter convosco ou são vocês que vão ter com ele?

- Somos nós que vamos ter com ele. No recreio, normalmente, brincamos, fazemos jogos.

*18. Durante as refeições, o aluno comunica espontaneamente os seus gostos ou as suas preferências no que diz respeito à alimentação? De que modo?*

- Sim. Grita.

*19. Como é que tu comunicas com o aluno S.?*

- A falar, porque ele ouve e percebe.

*20. O que Comunica com o aluno?*

- Pergunto se ele quer jogar e ele responde sim ou não.

*21. Quando o aluno quer comunicar contigo, como faz? (Como é que ele se Comunica?)*

- Faz sons, gestos...

*22. O aluno S. faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?*

- Sim. Pede para ir ao computador. Quase sempre.

*23. O que é que o aluno comunica espontaneamente?*

- Pede para ir ao computador.

O teu colega expressa sentimentos ou outras necessidades pessoais? Como é que ele expressa esses sentimentos?

- Ou chora ou grita.

E quando ele está feliz?

Ele ri-se, bate palmas.

*24. Quais as estratégias de comunicação que o aluno mais utiliza?*

- Vocalizações, grita, faz sons.

*25. Quais os interlocutores preferenciais do aluno?*

- Na sala de aula é com a professora dele. No recreio com a minha colega V., S. e a R.

*26. Em que ambiente o aluno se sente mais à vontade para comunicar?*

- Normalmente é no recreio.

*27. O que considera mais importante para o aluno comunicar?*

- Pedir alguma coisa, ou estar aflito, por exemplo, doente, doer-lhe alguma coisa.

*28. Conhece sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa?*

- Não.

*29. Já comunicaste, anteriormente com alunos que utilizassem este sistema de comunicação?*

- Não.

*30. O aluno S. utiliza alguns símbolos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Sabes quais são? Existiu no Agrupamento algum tipo de preparação para receber o aluno S., quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo?*

- Não. Não sei.

*31. Já utilizaste este tipo de comunicação com o aluno anteriormente referido?*

- Não.

*32. Consideras que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa contribuirá para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação e a sua consequente inclusão nos diversos ambientes, nomeadamente com o aluno S.?*

- Sim.

*33. Gostarias de acrescentar algo que considere importante para o âmbito desta entrevista?*

- Não.

Mais uma vez agradeço a tua disponibilidade, foi muito importante a tua participação neste estudo, Obrigada.

#### Entrevista com a Professora Titular de Turma

A entrevista foi realizada no dia 22 de março de 2016, das 14:10 às 15:20 horas, na sala da Turma na sede do Agrupamento.

Sou aluna de Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Beja.

Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito da dissertação de Mestrado sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

O tema em estudo é “A comunicação Aumentativa e Alternativa como facilitador da Inclusão”.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista que considero muito importante no seguimento do meu estudo.

Quero agradecer, também, toda a ajuda e apoio prestado pelo Agrupamento e pela Diretora ao longo da realização deste projeto.

- Conhece os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?

- Deseja receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?

Não

- Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?

Não me importo

1. Que idade tem?

40

2. Qual a sua formação Inicial?

Licenciatura em professores do 1º Ciclo.

3. Qual é a sua função no Agrupamento?

Professora titular

4. Possui algumas formações/especializações? Se sim, quais?

Não.

5. Quantos anos de serviço tem?

17 anos.

E quantos neste Agrupamento?

3 anos

6. Os alunos com multideficiência participam nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertencem?

Os alunos participam em algumas atividades com o grupo.

E nas outras atividades da escola?

Os alunos participam sempre que possível nas atividades oferecidas pela escola.

7. Como é que o aluno desenvolve o seu trabalho na sala de aula?

O aluno desenvolve o trabalho acompanhado por uma professora do ensino especial ou junto da professora titular em colaboração com os seus pares.

8. Considera que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?

Penso que seja importante uma inclusão de todos os alunos, mas sem esquecer as suas necessidades e dando-lhe todas as condições para o processo.

9. O que considera mais importante para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?

Além das condições físicas o mais importante é ter técnicos e pessoal docente disponível para acompanhar estes alunos.

10. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?

O acompanhamento por parte de pessoal especializado.

11. E quais são as principais barreiras que identifica?

Falta de recursos humanos.

12. Na sua opinião o aluno S. está incluído na escola?

Sim .

13. As aulas são planificadas tendo em conta a presença ou não do aluno?

Sim, são.

14. Quem participa nesta planificação?

A professora titular e a professora do ensino especializado.

15. Quais as atividades em que o aluno participa com mais entusiasmo?

As atividades de pares (expressões e leitura de livros)

16. Quais as atividades em que o aluno participa com menos entusiasmo?

Atividades com componente escrita.

17. Quais as atividades onde o aluno alcança maior sucesso? E quais as atividades onde o aluno alcança menor sucesso?

O sucesso da realização das atividades está sempre sujeito á sua disposição para as concretizar.

18. O aluno S. comunica espontaneamente, com os colegas na sala de aula?

Sim.

19. O aluno participa nas atividades da aula, quando solicitado?

Sim , mas depende sempre da sua disposição para o fazer.

20. Como é que se Comunica com o aluno S.?

Oralmente.

21. O que Comunica com o aluno?

Tudo.

22. Quando o aluno quer comunicar consigo, como faz? (Como é que ele se Comunica?)

O aluno emite vocalizações, faz gestos e toca-nos para chamar a atenção.

23. O aluno S. faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?



O aluno pede para ir a algum sitio específico, para ler , ir ao computador, Para ficar perto de um colega.

24. O aluno expressa sentimentos, desejos e necessidades pessoais?

Sentimentos sim.

25. Para receber a informação, quais as formas de comunicação que a criança prefere?

Dentro da sala de aula ele recebe a comunicação oral.

26. O que é que o aluno comunica espontaneamente?

A sua vontade de querer ir embora ou de não querer fazer determinadas atividades.

27. Quais as estratégias de comunicação que o aluno mais utiliza?

O gesto.

28. Quais os interlocutores preferenciais do aluno?

Na sala de aula alguns dos colegas.

29. Em que ambiente o aluno se sente mais à vontade para comunicar?

Não sei.

30. O que considera mais importante para o aluno comunicar?

Ele ser possuidor de algum recurso que lhe permita transmitir o que pensa e sente.

31. Conhece o sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa?

Sim.

32. Já trabalhou, anteriormente com alunos que utilizassem este sistema de comunicação?

Não.

33. O aluno S. utiliza alguns símbolos de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Sabe quais são? Existiu no Agrupamento algum tipo de preparação para receber o aluno S., quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo?

Não, tenho conhecimento pois apenas fiquei com a turma a partir do 2º ano.

34. Já utilizou este tipo de comunicação com o aluno anteriormente referido?

Não.

35. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa contribuirá para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação e a sua consequente inclusão nos diversos ambientes, nomeadamente com o aluno S.?

Penso que seja importante principalmente para ele poder dizer o que quer e o que sente, pois uma vez que ele nos compreende, só falta ele se poder expressar.

36. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Não.

Mais uma vez agradeço a sua disponibilidade, Obrigada.

#### Entrevista com A Professora de Educação Especial

A entrevista foi realizada no dia realizada no dia 23 de março de 2016, das 14:10 às 15:20 horas, na sala da Turma na sede do Agrupamento.

Sou aluna de Mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação de Beja.

Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito da dissertação de Mestrado sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

O tema em estudo é “A comunicação Aumentativa e Alternativa como facilitador da Inclusão”.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade para a realização desta entrevista que considero muito importante no seguimento do meu estudo.

Quero agradecer, também, toda a ajuda e apoio prestado pelo Agrupamento e pela Diretora ao longo da realização deste projeto.

- Conhece os objetivos da entrevista e do trabalho de investigação?

**R: Sim.**

- Deseja receber mais alguma informação sobre este trabalho ou sobre a entrevista em si?

**R: Não.**

- Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?

**R: Não.**

1. Que idade tem?

**R: Tenho 50 anos.**

2. Qual a sua formação Inicial?

**R: A minha formação inicial foi o Curso de Formação de Educadores de Infância.**

3. Qual é a sua função no Agrupamento?

***R: Função de docente de educação especial.***

4. Possui algumas formações/especializações? Se sim, quais?

***R: Sim, pós graduação em educação especial - domínio cognitivo e motor.***

5. Quantos anos de serviço tem?

***Tenho 27 anos.***

E quantos neste Agrupamento?

***R: Neste Agrupamento estou há 13 anos.***

6. Os alunos com multideficiência participam nas atividades da escola junto dos pares da turma a que pertencem?

***R: Participam diariamente.***

E nas outras atividades da escola?

***R: Também participam, de acordo com o seu nível de funcionalidade.***

7. Como é que o aluno desenvolve o seu trabalho na UAM?

***R: O aluno tem um calendário diário que organiza em função das terapias e atividades que realiza. Este calendário permite-lhe sentir-se seguro através da antecipação das atividades e da organização mental do dia.***

8. Que tipo de atividades desenvolve na UAM, que envolva toda a turma?

***R: Na Unidade o aluno realiza atividades que promovem o desenvolvimento das áreas definidas no seu Programa Educativo Individual: Autonomia, cognição, motricidade e comunicação. Mais especificamente: Na Autonomia trabalha atividades da vida diária (colabora nas rotinas pessoais e da sala – Unidade);***

***Na cognição trabalha o português funcional, a matemática funcional, reconhecimento e associação de objetos e situações do quotidiano;***

***Na motricidade trabalha enfiamentos, preensão em pinça, grafismos, exploração de objetos e texturas.***

9. Considera que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças que apresentam?

***R: Considero que todos os alunos devem aprender juntos, respeitando o ritmo e o nível de funcionalidade de cada um. Considero que todos têm ensinamentos a fazer e aprendizagens que se concretizam a partir do que o outro pode ensinar.***

10. O que considera mais importante para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?

***R: Considero muito importante o conhecimento dos alunos da turma relativamente aos referidos colegas. Deverá existir um contacto diário, em contextos variados de forma a que os alunos sintam o colega como pertença da turma. O estabelecimento de relação afetiva com os pares e adultos é fundamental, só assim é possível a inclusão.***

11. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?

***R: Os principais facilitadores são os adultos intervenientes e os colegas da turma e da escola.***

12. Para si, quais são as principais barreiras no processo de inclusão de crianças com multideficiência e graves dificuldades de comunicação no agrupamento?

***R: A maior dificuldade/barreira será a dificuldade de comunicação de alguns destes alunos com os pares. A maioria apresenta dificuldades graves ao nível cognitivo e na capacidade de compreensão da mensagem verbal o que compromete a utilização de sistemas comunicação aumentativa.***

13. Na sua opinião o aluno S. está incluído na escola?

***R: Sim, o aluno S. está perfeitamente incluído na escola.***

14. Quais as atividades em que o aluno participa com mais entusiasmo?

***R: O aluno participa com entusiasmo em atividades desenvolvidas em pequenos grupos, jogos em contexto de sala, de aula, biblioteca e de recreio. Interessa-se, particularmente, por jogos e musicas no computador.***

15. Quais as atividades em que o aluno participa com menos entusiasmo?

***R: Participa com menos entusiasmo em atividades de desenvolvimento cognitivo realizadas com o adulto.***

16. Quais as atividades onde o aluno alcança maior sucesso? E quais as atividades onde o aluno alcança menor sucesso?

**R:** *O aluno apresenta maior sucesso nas atividades que lhe permitem reconhecer e relacionar objetos, ações letras e palavras, assim como identificação numérica e associação do número à quantidade.*

*Tem menor sucesso nas atividades de produção de escrita, grafismos e todas as que exijam maior coordenação óculo manual.*

17. Os alunos que são apoiados pela UAM participam nas atividades do recreio?

De que modo?

**R:** *Sim, participam os alunos que fazem parte das turmas do primeiro ciclo. Integram, normalmente, jogos e brincadeiras desenvolvidas pelos colegas.*

*Os alunos matriculados no Colégio N<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> da Graça não frequentam os recreios na EBI.*

18. O aluno S. comunica espontaneamente, com os colegas e professores na UAM?

**R:** *Sim, embora a sua comunicação se basei, essencialmente, na expressão de desejos e necessidades sentidas no momento.*

19. Como é que se Comunica com o aluno S.?

**R:** *O aluno S. compreende toda a linguagem verbal e simbólica, tornando-se, desta forma, fácil de entender as suas vontades e necessidades.*

20. O que Comunica com o aluno?

**R:** *O bom dia, afetos, organização do horário, antecipação de atividades e rotinas, explicação de diferentes situações que possam surgir (por ex. quando a mãe vai trabalhar e ele fica na escola...), questões sobre o que o aluno precisa ou quer.*

21. Quando o aluno quer comunicar consigo, como faz? (Como é que ele se Comunica?)

**R:** *Depende, produz sons em consonância com o seu estado de espírito, vai ao local onde se encontra algo que quer e aponta, recorre a cartões.*

22. O aluno S. faz pedidos? Que tipo de pedidos faz? Em que circunstâncias?

**R: Sim, pede para ir ao computador, pede bolachas, água, jogos, pede também para ir à rua (aponta e perante a pergunta do adulto ele responde sim ou não).**

23. O aluno expressa sentimentos, desejos e necessidades pessoais?

**R: O aluno expressa tudo isto, alegria, tristeza, irritação, vontades e necessidades através de sons, risos, gargalhadas, de símbolos, gestos e de objetos.**

24. Quais os tópicos de comunicação utilizados pelo aluno?

**R: O aluno utiliza sons, gestos objetos e símbolos.**

25. Quais as formas de comunicação que a criança prefere para receber a informação?

**R: A criança prefere a linguagem oral, símbolos ou imagens.**

26. O que é que o aluno comunica espontaneamente?

**R: O aluno comunica espontaneamente vontades e necessidades.**

27. Quais as estratégias de comunicação que o aluno mais utiliza?

**R: Utiliza mais o gesto (apontar) e os sons.**

28. Quais os interlocutores preferenciais do aluno?

**R: Talvez os adultos.**

29. Em que ambiente o aluno se sente mais à vontade para comunicar?

**R: Em ambientes que lhe sejam familiares, nos quais se sinta à vontade.**

30. O que considera mais importante para o aluno comunicar?

**R: Considero que será importante dar continuidade ao desenvolvimento e incentivo da linguagem verbal, no entanto penso que um caderno de comunicação (com sistema de símbolos de comunicação aumentativa) poderá ajudá-lo bastante.**

31. Conhece os sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa?

**R: Sim, conheço.**

32. Já trabalhou, anteriormente com alunos que utilizassem este sistema de comunicação?

**R: Sim, trabalho atualmente com alunos que estão a integrar esse sistema.**

33. O aluno S. utiliza alguns símbolos de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Quais são e em que circunstância os utiliza?

**R: Sim, utiliza os símbolos referentes a ações do quotidiano, nomeadamente os que se referem às rotinas e atividades desenvolvidas na escola. Utiliza essencialmente na organização do calendário diário.**

34. Existiu no Agrupamento algum tipo de preparação para receber o aluno S., quando ingressou no 1º ano do 1º Ciclo?

**R: Sim, deu-se continuidade ao trabalho já iniciado e desenvolvido no jardim de infância. Facilitou o facto de ser a mesma professora de educação especial. Prepararam-se áreas específicas de trabalho, horário, quadro de presenças e outros instrumentos necessários ao seu quotidiano na escola.**

35. Considera que a introdução de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa contribuirá para facilitar a comunicação de uma criança com multideficiência com graves dificuldades de comunicação e a sua consequente inclusão nos diversos ambientes, nomeadamente com o aluno S.?

**R: Sim, considero que a utilização de um Sistema de Comunicação aumentativa e Alternativa poderá facilitar a comunicação com adultos e pares e, consequentemente, aumentar os tempos de interação, promovendo desta forma uma maior e melhor inclusão.**

36. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

**R: Apenas acrescentar que a comunicação é fundamental para o desenvolvimento de relações afetivas e só com o estabelecimento das mesmas é possível a inclusão.**

Mais uma vez agradeço a sua disponibilidade, Obrigada!



## Apêndices VII – Análise de Conteúdo das Entrevistas

Caracterização dos Entrevistados:

Entrevistado	Idade	Habilitações Literárias/Formações	Tempo de serviço	Antiguidade	Sujeito
Diretora	51	Magistério Primário/Licenciatura em Administração Escolar e Educativa	28 anos	14 anos	S1
Professora de Educação Especial	50	Curso de Formação de Educadores de Infância.	27 anos	13	S2
Encarregado de Educação					S3
Professora Titular de Turma	40	Licenciatura	16 anos	3 anos	S4
Assistente Operacional	34	Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação.	_____	5 meses	S5
Colega	10	Frequenta o 4º ano	_____	4 anos	S6

MACROCATEGORIA/Domínio Inclusão				
CATEGORIA A	Subcategoria	Unidades de registo	SUJEITO	Freq
Identificar práticas de Inclusão	Apoio direto	- “O aluno desenvolve o trabalho acompanhado por uma professora do ensino especial ou junto da professora titular(…)”	S4	1
		(...) e faz outros trabalhos que a professora de ensino especial trouxe.”	S6	1
		-“ (...)em colaboração com os seus pares.”	S4	1

	Colaboração com pares [em sala de aula]	-“Os alunos participam em algumas atividades com o grupo.”	S1	1
		-“ Está dentro da sala de aula (...)	S6	1
		-“ (...)ir a uma sala normal”	S3	1
		-“ (...)e nas outras atividades da escola também participam.”	S5	1
	Participação extra curriculares	“- <i>Participa em algumas</i> [atividades da escola com a comunidade]	S6	1
		-“ Durante o recreio, o aluno S. participa nas atividades quando os colegas se aproximam dele.”	S6	1
	Práticas recreativas	-“ Também participam, nas outras atividades da escola (...).”	S2	1
		-“ (...) gosta mais de estar no recreio.”	S5	1
		“Ao lanche e ao almoço os alunos estão juntos no refeitório.”	S5	1
	Colaboração com pares [fora da sala de aula]	-“ Participam diariamente nas atividades com a turma.”	S2	1
		-“(...)convivência com crianças.”	S3	1
		- (...)e noutras vai com a Unidade.”	S6	1
		-“ O aluno tem um calendário diário. [na UAAM]	S2	1
		-“ (...) atividades que promovem o desenvolvimento das áreas definidas no seu Programa Educativo Individual.”	S2	1
		-“ (...) atividades da vida diária.”	S2	1

	Atividades só com UAM	<p>-“ comunica espontaneamente é a sala da Unidade de Multideficiência, (...)</p> <p>-“ Na Unidade o aluno realiza [atividades que desenvolvam]: Autonomia, cognição, motricidade e comunicação.</p> <p>- (...) se movimenta com maior à vontade e</p> <p>- (...) talvez porque as pessoas com quem ele mais se relaciona estejam neste local (...)</p> <p>- (...) e seja um local bem conhecido da criança.”</p> <p>- “ (...) colabora nas rotinas pessoais e da sala.” -</p> <p>-- “(...) trabalha o português funcional, a matemática funcional, reconhecimento e associação de objetos e situações do cotidiano.”</p> <p>- “(...) trabalha enfiamentos, prensão em pinça, grafismos, exploração de objetos e texturas.”</p>	<p>S1</p> <p>S2</p> <p>S1</p> <p>S1</p> <p>S1</p> <p>S2</p> <p>S2</p> <p>S2</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
Atitude face à inclusão		<p>- “Os alunos devem aprender juntos.”</p> <p>-“ Penso que seja importante uma inclusão de todos os alunos (...).”</p>	<p>S5/S6</p> <p>S2</p> <p>S4</p>	<p>3</p> <p>1</p>
Percepção sobre a inclusão do aluno	efetiva	<p>[Os alunos devem aprender juntos] “Sempre.”.</p> <p>-“(....) todos os alunos devem aprender juntos.”</p> <p>-“ o S. está incluído em todos os ambientes da escola. (...).</p> <p>-“(....) o aluno S. está incluído na escola.”</p> <p>-“ o aluno S. está perfeitamente incluído na escola.”</p>	<p>S3</p> <p>S4</p> <p>S1</p> <p>S5</p> <p>S2</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
	Parcial	<p>-“Agora já vai estando. [incluído na escola]</p>	<p>S3</p>	<p>1</p>

Atitudes		-“onde o aluno se sente mais incluído, [é na UAAM (...)]	S1	1
		-“(…)mais dificuldades de inclusão é o refeitório.”	S1	1
		-“(…) vai para o recreio...está isolado...vejo-o muitas vezes sozinho(…)”	S3	1
		-“ O que é mais difícil é trabalhar com ele na sala de aula.”	S6	1
		-“(…) [professora titular] não o separa de nada.”	S3	1
		-“(…) ir a uma sala normal o máximo de tempo possível.”	S3	1
		-“(…) relação afetiva com os pares e adultos.”	S2	1
		-“(…) importante o conhecimento dos alunos da turma.” [por parte dos colegas]	S2	1
		-“(…) contacto diário(…)”	S2	1
		-“(…) pertença da turma (…)”	S2	1
		-“(…) contextos variados (…)”	S2	1
		-“ aquisição ou adequação de materiais pedagógicos(…)	S5	1
		- “adequação de atividades(…)	S5	1
		-“(…) ações de sensibilização para os outros alunos	S5	1
		-“(…) formação de pessoal.”	S5	1
		-“(…) fazendo a diferenciação(…)”	S1	1
		-“(…) a escola normal responde de uma forma mais ou menos idêntica.”	S1	1
		-“condições físicas(…)”		
		-“técnicos e pessoal docente disponível.”	S1	1
		-“Que todos os aceitem e ajudem.”	S6	1
benefícios		-“(…) os adultos intervenientes(…)”	S2	1
		-“(…) os colegas da turma e da escola.”	S2	1

Barreiras		-“(…)os pares, os professores, os auxiliares, os técnicos especializados e a comunidade.”	S2	1
		-“ O acompanhamento por parte de pessoal especializado.”	S4	1
		-“(…) [é ajudado] pela professora e pelos colegas”	S6	1
		-“(…)são todos os que ajudam.”	S3	1
		-“ a dificuldade de comunicação de alguns destes alunos com os pares.”	S2	1
		-“(…) dificuldades graves ao nível cognitivo e na capacidade de compreensão da mensagem verbal (…).”	S2	1
		-“(…) ao nível das atitudes,(…)	S1	1
		-“Os fatores físicos(…)	S1	1
		-“(…) existência de um espaço adequado(…)	S1	1
		-“A existência de metas curriculares difíceis de atingir (…)	S5	1
		-“(…) turmas muito grandes (…)	S5	1
		-“(…) falta de formação do pessoal(…)	S5	1
		-“(…) famílias pouco cooperantes.”	S5	1
		-“ Falta de recursos humanos (…)”	S4	1
		-“(…) constrangimentos (…)	S1	1
		-“(…) [constrangimentos] humanos.”	S1	1
		- “...a falta de pessoas para dar um apoio mais próximo.”	S3	1

MACROCATEGORIA/Domínio				
Atividades Realizadas				
CATEGORIA	Subcategoria	Unidades de registo	SUJEITO	Freq
Atividades na UAAM	Definidas no PEI	-“(…) o computador (…)”	S5/S6/ S2	3
		“(…) ginástica (…)”	S5	1
		-“(…) estar no recreio (…)”	S2/S5	2
		-“(…)andar de autocarro(…)”	S3	1
		-“(…)as visitas (…).”	S3	1
		-(…)desenvolvidas em pequenos grupos(…)”	S2	1
		-(…) jogos em contexto de sala de aula (…)”	S2	1
		-“(…)biblioteca(…)”	S2	1
	Preferidas do aluno	-“(…)músicas (…)”	S2/S5	2
		-“(…)de pares (…)”	S4	1
		-“(…)expressões(…)”	S4	1
		-“(…) leitura de livros (…)”	S4	1

Em sala de aula				
	Atividades que menos gosta	-“(…) jogos realizados na mesa. [atividades dirigidas por adulto].”	S5/S6	2
		-“(…) com componente escrita(…)”	S4	1
		-“(…) de desenvolvimento cognitivo(…)”	S4	1
	Atividades que faz melhor	- “[atividades] que envolvam conceitos espaciais, temporais	S5	1
		-“(…)leitura(…)”	S5	1
		-“(…)jogos de associação(…)”	S5	1
		-“(…)jogos de associação(…)”	S5	1
		- “Pinta(…)”	S6	1
		-“(…)ler.”	S6	1
		-“(…)reconhecer e relacionar objetos(…)”	S2	1
		-“(…) [reconhecer e relacionar] ações(…)”	S2	1
		-“(…) [reconhecer e relacionar] letras e palavras(…)”	S2	1
		-“(…)identificação numérica(…)”	S2	1
		-“(…)associação do número à quantidade.”	S2	1
		-“(…) trabalhar um livro (…)	S6	1
		-“(…) trabalhar um texto (…)	S6	1
	Com mais dificuldades.	-“(…) ligadas ao desenvolvimento da linguagem	S5	1
		-“(…) grafismos(…)”	S5/S2	2
		-“(…) escrita	S5/S2	2
		-“(…)relacionamento interpessoal.”	S5	1
		-“(…)que exijam maior coordenação óculo manual.”	S2	1

MACROCATEGORIA/Domínio				
Comunicação				
CATEGORIA	Subcategoria	Unidades de registo	SUJEITO	Freq
Percecionada pelo adulto	Fazer pedidos	- “[transmite] A sua vontade de querer ir embora	S4	1
		[vontade] não querer fazer determinadas atividades.	S4	1
		- “Pede bolachas,	S5/S2	2
		[pede] para ir ao computador,	S5/S2	2
		[pede] água	S5/S2	2
		[pede] para ir para casa.”	S5	1
		-(...)”pede para ir à rua.”	S2	1
	Manifestação de vontades	-“(...)não quer interagir com os colegas.”	S5	1
		- “O aluno comunica espontaneamente vontades e necessidades.	S2	1
		- “O aluno compreende tudo o que lhe é dito verbalmente.	S6	1
	Compreensão do oral	- “...ele ouve e percebe.”	S6/S3	2
		- “O aluno S. entende tudo aquilo que lhe é dito..”	S1/S2/ S6	3
		-“...disse ao pai que ele era mau.”	S3	1
		-“(...) compreende toda a linguagem simbólica”	S3	1
	Respostas sim/não	-“(...) responde sim ou não.”	S6/S2	2



Estratégias de comunicação utilizadas pelo aluno	Choro	- “Ou chora	S6/S2	2
	Aponta	-“(…)gestos,	S2/S4/ S6	3
	Objetos	-“(…)objetos.”	S4/S6	2
	Riso	- “Ele ri-se,	S6	1
		- “Ele ri-se,	S2	1
		-“(…)risos,	S2	1
		-“(…)gargalhadas,	S2	1
	Bater palmas	bate palmas.”	S6	1
	Sons	- “(…)sons,	S2/S6	2
		-“(…) emite vocalizações (…)”	S4/S1/ S3	3
Interlocutores preferenciais	Símbolos	-“(…)símbolos,	S2	1
	Colegas	-“(…) alguns colegas (…)”	S4	1
		-“(…) colegas V., S e R (…)”	S6	1
	UAM	-“(…)pessoal da UAAM(…)”	S5	1
		-“(…) prof. Educação Especial (…)”	S6	1
		-“(…)os adultos(…)”	S3	1
	Mãe	-“(…) a mãe (…)”	S2	1
	UAAM	-“(…) na UAAM (…)”	S5/S4	2
		-“(…) ambientes familiares (…)”	S2	1

Ambientes preferenciais	Recreio	-“(…)recreio(…)”	S6	1
	Casa	-“(…) em casa (…)”	S3	1
Necessidades de expressão	Fisiológicas	-“(…) sentimentos (…)”	S5	1
		-“(…)desejos(…)”	S5	1
		-“(…) necessidades fisiológicas (…)”	S5	1
	Sentimentos	-“(…) Pedir alguma coisa (…)”	S6	1
		-“(…) estar doente (…)”	S6	1
		-“(…)doer-lhe alguma coisa(…)”	S6	1
	Dor	-“(…) comunicar com os outros (…)”	S1	1
		-“(…)transmitir o que pensa (…)”	S4	1
		-“(…) [transmitir] o que sente (…)”	S4	1

Comunicação Aumentativa e Alternativa	Conhecimento do CAA dos atores educativos	-“Sim.”	S5/S4	2
		-“É a primeira vez que trabalho com este sistema.”	S5	1
		-“ Não.”	S6	1
		-“Conheço alguma coisinha (…)”	S1	1
		-“(…) nunca utilizei (…)”	S1/S4	2
		-“(…)Conheço.”	S3/S2	2
		-“As professoras de educação especial conhecem.”	S3	1
		-“(…)a turma não sei.”	S3	1
		-“Trabalho com alunos que estão a integrar esse sistema.”	S2	1
	Importância de um programa de CAA	-“Seria bom para o aluno (…)”	S5	1
		-“(…)poder comunicar mais e melhor”	S5	1
		-“Sim.	S6	1
		-“Claro que sim.(…)”	S1	1
		-“(…)para comunicar o que não estamos habituados(…)”	S3	1
			S2	1

		-“(…) poderá ajudá-lo bastante [introdução de estratégias de comunicação CAA ].”	S2	1
		-“(…)poderá facilitar a comunicação com adultos e pares (…)”	S2	1
		-“(…) aumentar os tempos de interação (…)”	S2	1
		-“(…) promovendo, desta forma, uma maior e melhor inclusão.”		
	Utilização do CAA com o aluno	-“Sei quais são os símbolos que o S. utiliza.”	S5	1
		-“Utilizo diariamente”	S5	1
		-“(…) calendário (…)”	S5/S2	2
		-“(…) horário (…)”	S5/S2	2
		-“ Não. [conheço os símbolos]”	S6/S4	2
		-“Conheço os cartões.”	S1	1
		-“ Sim. Na UAAM, mas pouco.”	S3	1
		-“Em casa já utilizou, mas usava pouco.”	S3	1
		-“Claro.” [A introdução de estratégias de CAA contribuirá para a inclusão do aluno.]	S3	1
		-“(…) quadro de presenças.”	S2	1
		- “Utiliza símbolos referentes a ações do quotidiano, (… ) rotinas.	S2	1
		- “atividades desenvolvidas na escola.”	S2	1

## Apêndices VIII – Grelhas de observação de comportamentos comunicativos

### Inventário de atos comunicativos

Nome: S. _____ Idade: <b>10</b> A: ____ M
<b>Data de avaliação:</b> 16 / 03 /2016 <b>Dados recolhidos por:</b> Telma Anico

ATO COMUNICATIVO	SIM	NÃO	COMPORTAMENTO
• Como é que cumprimenta			
• Como é que diz adeus	X		Acenando com a mão
• Como responde ao nome	X		Vira-se e olha para o lado de onde vem o chamado.
• Como chama a atenção para ela	X		Emite sons
• Como reage quando querem que ela faça uma coisa que ela não quer	X		Chora
• Como reage quando não gosta de uma coisa	X		Emite sons, chora e diz “mão”
• Como reage quando um brinquedo/comida favorito(a) lhe é retirado(a)	X		Chora
• Como reage quando o adulto deixa de interagir com ela	X		Se pretender a atenção emite sons, se não muda o foco da atenção

ATO COMUNICATIVO	SIM	NÃO	COMPORTAMENTO
• Como é que comunica que quer um objeto	X		Aponta e emite sons
• Como é que comunica que quer comer	X		Aponta para o refeitório
• Como é que comunica que quer mais	X		Aponta
• Como reage quando está contente	X		Sorri (raras vezes) e emite sons de alegria
• Como reage quando está triste ou ansiosa	X		Chora
• Como reage quando está aborrecida ou desinteressada	X		Aponta e diz que quer ir para casa.
• Como reage quando acha alguma coisa engraçada	X		Sorri
• Como reage quando está com medo			
• Como reage quando se sente mal disposta			
• Como comunica que está cansada			
• Como é que faz uma escolha entre dois objetos	X		Aponta
• Como é que escolhe o que quer fazer	X		Aponta para o lugar, normalmente o computador
• Como é que comunica que quer iniciar ou terminar uma atividade	X		Diz “mão”
• Como reage quando falam com ela	X		Dirige a atenção para o interlocutor
• Como é que diz ‘sim’	X		“shshsh”

ATO COMUNICATIVO	SIM	NÃO	COMPORTAMENTO
• Como é que diz 'não'	X		"Mão"

Adaptado de Inventory of Potential Communicative Acts (IPCA) - Jeff Sigafoos, Department of Special Education, The University of Texas & Gail Woodyatt, Department of Speech Pathology and Audiology, The University of Queensland

## AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO PRÉ-VERBAL

Nome: S.....

Data: 24 / 03 / 2016

Sim Não

1 – Dá atenção a vozes.	Sim	
2- Olha intensamente para a faces do adulto quando ele fala.		Não
3 – Vira a cabeça para a fonte sonora.	Sim	
4 – Presta atenção à conversa que se desenrola à sua volta.		
5 – Presta atenção à conversa do adulto sem se distrair com sons exteriores.		
6 – Olha para o adulto quando o chamam.	Sim	
7 – Dá os objetos quando pedidos e acompanhados de gesto.	Sim	
8 – Para quando ouve “não”.	Sim	
9 – Vem quando é chamado.	Sim	
10 – Reconhece os nomes das pessoas da família.		
11 – Identifica objetos familiares.	Sim	
12 – Reconhece partes do corpo.		
13 – Identifica imagens.	Sim	
14 – Identifica ações.		
15 – Cumpre pequenas ordens (recados).	Sim	
16 – Sorri como resposta ao sorriso.		Não
17 – Responde a alguns gestos com outros gestos (adeus beijinhos).	Sim	
18 – Olha para onde o adulto aponta.	Sim	
19 – Reage a diferentes expressões faciais.	Sim	
20 – Dá objetos relacionados com o que pretende (chaves).	Sim	
21 – Faz gestos simples relacionados com as suas necessidades.	Sim	
22 – Aponta para os objetos que quer.	Sim	

23 – Imita ações simples (bonecos, brinquedos)		
24 – Faz ruídos diferentes para diferentes situações.	Sim	
25 – Vocaliza em resposta à voz humana.	Sim	
26 – Palavra (usa CV; CVCV).		Não
27 – Vocaliza para chamar a atenção.	Sim	
28 – Vocaliza quando brinca sozinho.		
29 – Vocaliza enquanto brinca com outros.	Sim	
30 – Copia a entoação do discurso do adulto em algumas situações.		Não
31 – Usa palavras para chamar a atenção (olha; mais; outro).		Não
32 – Diz o nome.		Não
33 – Usa a negação.	Sim	
34 – Nomeia objetos.		Não
35 – Utiliza nomes próprios.		Não
36 - Nomeia ações.		Não
37 – Utiliza discurso social.		Não
38 – Utiliza sons onomatopeicos.		Não
39 – Faz frases simples (sujeito + ação).		Não
40 – Faz perguntas.		Não

Dulce Tavares





**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor TEMA: “A  
COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE  
INCLUSÃO”**

**OBSERVAÇÃO**

**DATA:** 04 /03/2016

11 horas e 17 minutos

**Local:** sala de aula

Quando a porta se abriu já todos os colegas estavam sentados. Eu encontrava-me sentada, numa cadeira por trás do lugar onde iria sentar-se o aluno.

O aluno entra na sala de repente e a chorar. A professora titular de turma disse para o aluno se sentar perto do X. e ele obedece. Sentou-se e começou a ver um livro, como já conhece este livro, foi muito rápido, folheou da frente para trás e de trás para a frente. Fechou o livro e com gestos estereotipados (abana a cabeça para a frente e para trás e abana as duas mãos ao mesmo tempo) virou-se para trás. O aluno mostra-se muito agitado. A professora titular tenta acalmá-lo ao dizer; “Então, já passou, vá, já passou, S.”, deste modo o aluno acalmou-se.

Um colega deu-lhe outro livro, enquanto a restante turma realizava uma atividade de correção de uma ficha de trabalho. O aluno acalmou-se, parou de chorar e começou a folhear o livro, com muita calma. Ao fim de um minuto já tinha folheado o livro sem estar com atenção nenhuma, não parava em nenhuma página, nem para ver os desenhos.

Passado pouco tempo, o aluno mostra-se cansado e deita-se na mesa virado para a professora titular. A professora de educação especial que acompanhou o aluno permanece próximo deste, mas em pé. Os colegas agem com normalidade e continuam a realizar o seu trabalho.

O aluno começou, outra vez, a ficar agitado. Olhou em volta várias vezes, olhou para o colega X. (com o qual gosta de interagir). O colega disse-lhe para se acalmar. (esta interação entre os dois durou 30 segundos) Entregaram-lhe um livro novo, que o aluno não conhecia e este começou a folheá-lo interessado, virou as páginas com mais calma, observou os desenhos. Ao fim de algum tempo o aluno fechou o livro e colocou na ponta da mesa.

O aluno demonstrou-se, outra vez agitado a chorar, a apontar para a porta, a professora da educação especial, que se encontrava com o aluno, perguntou-lhe se este queria ir com ela e este foi. Os colegas olharam uns segundos para trás, até a professora fechar a porta e depois reiniciaram o seu trabalho.

Ao fim de uns minutos deu o toque de saída para o almoço.

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO  
FACILITADOR DE INCLUSÃO”****OBSERVAÇÃO****DATA:**08 /03/2016**14 horas e 14 minutos****Local:** UAAM

Tal como todos os dias a seguir à hora do almoço, o aluno S. dirige-se à casa de banho para mudar a fralda e fazer a higiene. Passados 12 minutos regressam e o aluno nem olha para mais nada dirigindo-se, imediatamente para o computador. Ao fim de alguns minutos a professora de educação especial informa o aluno que terá de realizar uma atividade na mesa de trabalho. A reação inicial foi de começar a choramingar e dizer que não. A professora insistiu e pediu ao aluno que a acompanhasse ao quadro, onde se encontra o calendário com as suas rotinas diárias, no sistema de comunicação aumentativa e alternativa, sistema SPC (Símbolos Para a Comunicação). Então a professora perguntou o que ele tinha feito antes, o aluno apontou para o símbolo do almoço. A professora elogiou: “Muito bem, S. boa, fomos almoçar.” De seguida a professora perguntou o que o S. vai fazer em seguida e este apontou, novamente para o calendário com os símbolos e, desta vez, identificou o símbolo que indica trabalhar com a professora de educação especial, S.. A professora reforçou: “Então vamos trabalhar e depois o S. vai ao computador mais um pouco, sim?” O aluno concordou: “shshsh”. (esta interação entre a professora de educação especial e o aluno durou 2 minutos e 38 segundos).

A professora de educação especial trouxe um jogo com emparelhamento de palavras e imagens, com muitas imagens e igual quantidade de palavras. Em primeiro lugar, a professora mostrou os símbolos com as palavras por baixo e vai pedindo para que o aluno aponte: “peixe” e o aluno mostra à professora o cartão onde está o peixe. Este procedimento repete-se para todas as outras palavras (macaco, lua, espiga, janela, maçã, caçador, ninho...) e o aluno acertou em todas as imagens.

Desta vez a professora pediu que o aluno colocasse as imagens por cima das palavras. Este voltou a emparelhar todas as imagens por cima das palavras. Apenas na estrela é que o aluno se mostrou mais renitente e com mais dúvidas, após olhar para todos não colocou a imagem da “estrela” no lugar correto. A professora perguntou: “Onde colocamos a estrela?” O aluno olhou para as palavras e colocou a “estrela” no seu devido lugar. A Professora proferiu palavras de incentivo para o aluno: “Muito bem, conseguiste, Boa.” O aluno mostra-se muito satisfeito e ri-se.

De seguida a professora inverteu o jogo e pediu ao aluno que colocasse as palavras por baixo dos símbolos, o aluno uma a uma, emparelhou as palavras por baixo de cada símbolo. A professora elogiou o aluno e deu-lhe uma recompensa alimentar, que o aluno

muito aprecia (uma bolacha tipo “Maria”). O aluno ficou muito satisfeito e comeu a bolacha toda.

Após comer a bolacha, o S. começa a choramingar. A professora questiona-o sobre o que se passa e o aluno aponta para o computador. A professora pergunta se o S. quer ir ao computador e este responde que sim (“shshsh”). Então a professora diz para o aluno consultar o calendário. Este dirige-se para o quadro e a professora pergunta o que acabou de fazer agora. O aluno aponta para o símbolo que representa: trabalhar com a professora S.C. Esta concorda e faz um reforço positivo ao elogiar o aluno. “E de seguida, o que temos, o que o S. vai fazer?”, Questiona a professora, o aluno aponta para o símbolo que representa o computador, com visível satisfação.

A professora anui e indica ao aluno que pode ir para o computador (que funciona como um reforço positivo e um objeto de negociação com o aluno). O S. dirige-se para o computador e tem as mesmas atitudes que já havia observado: fica a mudar de música ou de vídeo de minuto a minuto, sem ver nenhum até ao seu término. (esta interação entre a professora de educação especial e o aluno durou 32 minutos e 17 segundos).

Após a permanência do aluno ao computador durante 11 minutos, a auxiliar bate à porta, o aluno dirige a atenção para a porta e quando vê a auxiliar mostra-se desagradado e diz não (“mão”).

A auxiliar dirige-se para o aluno e a professora também, este começa a choramingar e a dizer não. A professora de educação especial questionou o aluno sobre e ida à turma para fazer atividade físico-motora e este respondeu que não (“mão”). Então a auxiliar perguntou se o aluno não queria ir brincar e fazer jogos com os colegas da turma. O aluno respondeu que não (“mão”). Mas a auxiliar não desistiu e perguntou se o aluno não queria ir brincar com a V., com a R., com o T. e o aluno respondeu que sim (“shshsh”). Dirigiram-se, ambos, para a porta de saída da sala UAAM e foram ter com os colegas da turma. (esta interação entre a professora de educação especial, a auxiliar e o aluno durou 30 segundos).



**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO  
FACILITADOR DE INCLUSÃO”****OBSERVAÇÃO****DATA:** 16/03/2016

10 horas e 45 minutos

**Local:** recreio

Ao sair do pátio da escola, o aluno S., desviou-se de uns colegas que vinham a correr na sua direção. A auxiliar de ação educativa foi atrás do aluno, mas manteve-se distante do mesmo. Durante um tempo o aluno ficou em pé, ao longe, parado a ver os colegas a brincar. Aproximou-se, sozinho de um jogo. Chegou mais perto e ficou muito atento. Desviou a atenção para uma auxiliar que chamava por uns colegas, desviou a atenção e concentrou-se novamente no jogo. Alguns colegas, que estavam a jogar, pediram para que o S. saísse de cima do jogo, mas ele rejeitou e respondeu que “mão” (não). (esta interação durou 15 segundos). O aluno afastou-se do campo e dirigiu-se para perto do edifício da escola. Entretanto chegou um colega da turma, o V., com o qual o aluno gosta de interagir. O V. chegou-se perto do S. e cumprimentou-o, o aluno respondeu com um gritinho de alegria e colocou as duas mãos à frente para empurrar o colega. O V. que está habituado a este comportamento colocou as suas mãos à frente, também e o aluno bateu-lhes. O “jogo” repetiu-se algumas vezes. O colega V. afastou-se. (esta interação durou 5 minutos).

A colega V. e a colega S. dirigiram-se ao aluno S. e falaram com ele. O S. dirige a atenção para elas, mas não responde. Aponta para a rua. As colegas tentaram adivinhar o que ele pretende comunicar: “Queres ir para a rua?” O aluno responde que “mão”. “Queres ir ver o jogo?” O aluno responde que “mão”. “Queres ir para casa?” O aluno responde que “shshsh”. (esta interação durou 1 minuto). As colegas afastaram-se e foram brincar, com os outros colegas para o campo ao lado. O aluno dirige-se para a porta da copa e fica lá, a uma distância razoável, um pouco a observar os colegas que estão a brincar. O colega de turma T. aproxima-se, o aluno S. faz uma “grande festa”, pois gosta muito deste colega. Quando o T. se chega mais próximo o aluno faz-lhe, carinhosamente, festinhas nas bochechas. O T. brinca com ele e diz-lhe: “Não saias daqui!” Ele ri-se muito e segue o colega, ainda a rir muito. O aluno continua a rir e empurra o colega. O aluno S. bate palmas, muito contente. O colega diz-lhe para não empurrar, o aluno continua a rir. O aluno S. começa a correr e dá a volta à Biblioteca Escolar. (esta interação durou 8 minutos).

Neste momento passam outros colegas e o aluno esquecesse que estava a brincar com o T. e vai atrás deles brincar. (esta interação durou 10 segundos). Passou, então outro grupo e o S. tenta brincar com eles, ao tentar apanhá-los. Ficou parado a olhá-los, os outros colegas ignoraram-no e ele corre atrás para entrar no jogo. De repente, fica encostado à parede a observar. Faz gestos estereotipados (abana a cabeça, o corpo, as mãos). Dá o toque de

entrada. O aluno fica ao longe e deixa os colegas entrarem. Por fim dirige-se para a porta da escola e segue a assistente

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO  
FACILITADOR DE INCLUSÃO”****OBSERVAÇÃO****DATA:** 06 /04/2016

10 horas e 30 minutos

**Local:** refeitório

Quando tocou para o intervalo, ao aluno dirigiu-se à porta sozinho. Saiu da sala e dirigiu-se ao refeitório. Quando chegou, a auxiliar já havia preparado o seu lanche, uma tigelha de cereais de chocolate (muito pequeninos e de fácil mastigação). O aluno não queria e começou a chorar e a gritar. A auxiliar aproximou-se do aluno e perguntou se este não queria os cereais, ao que o aluno respondeu que não (“mão”). A auxiliar perguntou o que o aluno queria lanchar. Perguntou se ele queria papa, respondeu que não (“mão”); perguntou se queria iogurte, ao que o aluno respondeu rapidamente que sim (“shshsh”). (esta interação durou 31 segundos). A auxiliar deslocou-se à copa e trouxe um iogurte para o S. Este colocou a colher dentro do copo do iogurte e comeu-o todo sozinho. A auxiliar pegou no copo e colocou no lixo e foi buscar duas bolachas tipo “Maria” e deu ao S. que as comeu sozinho. Quando acabou, o aluno saiu do refeitório e foi para o campo.

**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**OBSERVAÇÃO****DATA:** 18/04/2016

10 horas e 37 minutos

**Local:** recreio

Após o lanche o aluno S., seguido de muito perto pela auxiliar saiu do refeitório e dirigiu-se para a porta de saída.

No pequeno pátio, parou, olhou para a rua e deslocou-se para o seu lado direito, onde fica o pátio da escola antiga e as casas de banho. Sentou-se num banco de madeira e olhou para os colegas que estavam a brincar. Estes não lhe deram atenção. O S. ficou mais uns minutos a olhar para a brincadeira, depois deitou-se em cima do banco, rodou para um lado e para o outro, Manteve-se nesta brincadeira, sozinho durante 6 minutos.

Em seguida o aluno levantou-se e ficou sentado no banco, olhou em volta, levantou-se e dirigiu-se para o lado esquerdo da escola, para o campo.

Ao chegar ao outro lado do recreio o aluno, com a auxiliar, por perto, deslocou-se para um degrau em frente à copa e sentou-se. Ficou um pouco a olhar para os colegas que brincavam à sua frente. Mais tarde, os colegas de turma descobriram onde estava o S. e vieram alguns ter com ele: o T., a V., o J., a S. e a R. O aluno S. levantou-se. Os colegas, chegaram perto dele e disseram olá, este manifestou-se com vocalizações de contentamento, batia palmas e a rir. A colega R. perguntou-lhe se queria brincar com eles, o aluno respondeu que sim (“shshsh”). Então o colega J. disse que era o S. a apanhar e começaram todos a correr, o S. correu atrás de alguns colegas, mas não os apanhou e, logo, parou de correr. Então a R. e a S. chegaram-se perto do aluno e perguntaram-lhe se estava cansado e ele respondeu que sim (“shshsh”). As colegas sentaram-se um pouco perto do S., que se tinha sentado no degrau onde se encontrava anteriormente. O aluno encostou-se à colega V. Estas conversavam uma com a outra e olhavam para os colegas que brincavam à sua frente. Entretanto levantaram-se e foram brincar com os outros, deixando o S. sozinho, sentado no degrau. (Esta interação durou 9 minutos e 3 segundos).



**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**OBSERVAÇÃO****DATA:** 12 /04/2016

14 horas e 04 minutos

**Local:** UAAM

O aluno chegou à sala com muita rapidez, proveniente da casa de banho, onde foi realizar a sua higiene com a assistente operacional. Esta deslocou-se para outra parte da sala, enquanto, que o aluno se dirigiu à professora de educação especial. Quando chegou perto desta começou a choramingar e a apontar para o computador. A professora perguntou-lhe se queria ir para o computador e o aluno respondeu que sim (“shshsh”). Então a professora encaminhou o aluno até ao horário, no sistema de comunicação aumentativa e alternativa, sistema SPC (Símbolos Para a Comunicação). Ao chegar ao quadro a professora perguntou ao aluno o que este tinha feito anteriormente, este apontou para o símbolo que indicava vou almoçar. De seguida a professora perguntou o que o S. faria a seguir ao almoço, este indicou o símbolo que representa, trabalhar com a professora de educação especial. A professora perguntou, então, se o S. iria para o computador, este respondeu que sim (“shshsh”) e apontou o símbolo que representa, ir para o computador.

Deste modo a professora reforçou que agora iria...e o aluno respondeu (apontou) trabalhar com a professora de educação especial, depois o S. vai... e o aluno apontou, o símbolo que representa, ir para o computador. A professora reforçou, repetindo a ordem das atividades e pediu ao aluno para se sentar naquela mesa de trabalho. O aluno acatou a ordem e foi sentar-se no local escolhido. (esta interação entre o aluno e a professora de educação especial durou 3 minutos e 41 segundos.)

A professora deslocou-se a um armário buscar um material, uns cubinhos e uns copos coloridos, enquanto, que o aluno estava deitado em cima da mesa, com os braços esticados para a frente e com a cabeça deitada em cima dos braços.

A professora chegou, sentou-se e perguntou se o S. tinha sono, o aluno respondeu que sim (“shshsh”). A professora explicou, então em que consistia a atividade, o aluno teria de colocar, com o auxílio de uma pinça, os cubinhos nos copos com a mesma cor. Neste momento, a professora perguntou se o aluno tinha percebido e este respondeu afirmativamente. (esta interação entre a professora de educação especial e o aluno durou 47 segundos)

O aluno pegou na pinça, com alguma dificuldade e com a mão um pouco direcionada para dentro, agarrou o primeiro cubo (azul) para dentro do copo azul. Olhou para a professora de educação especial que o elogiou, este reagiu com um abanar do corpo para a frente e para trás e com um gritinho de satisfação. A professora incentivou o aluno a continuar a atividade. Este



obedeceu e colocou todos os cubos, em todos os copos com as respectivas cores. A professora elogiou, novamente, o aluno que sorriu ao estímulo. (esta interação entre a professora de educação especial e o aluno durou 08 minutos e 34 segundos)

De seguida a professora regressou ao armário e trouxe uma atividade que consistia em colocar umas argolas coloridas no local correspondente à espessura do tubo e ao diâmetro do buraco da argola. Desta vez a professora explicou ao aluno, muito rapidamente o que teria que fazer e se este tinha percebido a atividade. O aluno respondeu afirmativamente. A professora passou a mesa da atividade para a frente do aluno que a resolveu com muita rapidez e perspicácia. Ao fim de pouco tempo, o aluno puxou a professora, que se encontrava sentada ao seu lado, e fez uma vocalização para mostrar que já estava acabada a atividade. A professora mostrou grande admiração e elogiou o aluno, este ficou muito contente, riu-se e bateu palmas. (esta interação entre a professora de educação especial e o aluno durou 05 minutos e 02 segundos).

Por último, a professora trouxe do armário um jogo com diversas formas geométricas e diversas cores, que o aluno teria de encaixar no respetivo lugar. Esta explicou, ao aluno o que deveria fazer, o aluno olhou, atentamente, para o jogo e seguiu a explicação. No final a professora perguntou se o aluno tinha percebido o que deveria fazer e o aluno respondeu que sim (“shshsh”). Desta vez, o S. revelou mais dificuldades, nomeadamente a encaixar as peças que tinham a forma de estrela e aquelas que tinham a mesma cor e uma pequena diferença de tamanho no encaixe. A professora de educação especial intervinha, a incentivar o aluno, ao dizer-lhe: “De onde será essa peça? Qual é a sua cor? Será que essa encaixa nesse lugar? Vamos experimentar...” O aluno interagiu com a professora e respondia que sim ou que não ou apenas, emitia um som de agrado ou desagrado. Deste modo, o aluno colocou corretamente, com algumas tentativas-erro, todas as peças da atividade. A professora fez uma festa: “Boa S., conseguiste, lindo, boa, boa, muito bem.” O aluno ficou muito contente e demonstrou a rir, a balançar-se e a fazer vocalizações de alegria. (esta interação entre a professora de educação especial e o aluno durou 09 minutos e 26 segundos).

Após a realização destas atividades a professora pergunta ao aluno qual a atividade que se segue, este responde com muita rapidez, a apontar para o cartão onde está representado o computador.

A professora parabeniza, mais uma vez, o aluno e dá-lhe autorização para ir para o computador. O S. vai, muito contente para o computador. (esta interação entre a professora de educação especial e o aluno durou 04 segundos).

Ao chegar ao computador, que o aluno gosta muito e sabe procurar o que mais gosta, no *youtube*. Coloca uma música infantil e fica a ver, com muita atenção. Passado pouco tempo, o aluno, vai procurar um filme de animação que gosta e fica a ver. Depois, muda para outro filme, e assim sucessivamente, não fica a ver um vídeo até ao fim. Durante o visionamento dos filmes, a atenção que o aluno dispensa é máxima, tendo muito poucos movimentos estereotipados, que efetua com frequência quando não está a realizar tarefa alguma. O aluno, ao fim de 12 minutos, aborreceu-se e dirigiu-se para a professora de educação especial. Esta entregou-lhe uma caixa de lápis de cor e foi-lhe pedindo às várias cores, que este entregou

sempre acertadas. Ao fim de 3 minutos o aluno, levantou-se da cadeira e dirigiu-se à professora de educação especial apontando para os colchões. A professora perguntou-lhe se estava cansado, ao que o aluno respondeu afirmativamente. A professora perguntou se o aluno queria deitar-se um bocadinho nos colchões, o aluno respondeu que sim (“shshsh”). (esta interação entre a professora de educação especial e o aluno durou 06 segundos).

O aluno ficou estendido nos colchões a olhar para o espelho, a rir e a dar gritinhos de alegria.

Ouve-se bater na porta, todos olham para a mesma e o aluno, olha para a auxiliar e não esboça nenhuma reação ao nível facial.

A auxiliar dirige-se para o S. e pede-lhe para a acompanhar, à aula de expressão Físico-motora com a turma. O aluno responde que não (“não”). Então a auxiliar pergunta se o aluno não quer ir fazer ginástica ou um jogo com a turma, ao que este responde que sim (“shshsh”). Deste modo o aluno deixa para trás os lápis de cor, levanta-se dos colchões e acompanha a auxiliar até ao grupo-turma, que se encontra no campo da escola. (esta interação entre a auxiliar e o aluno durou 19 segundos).

## 2ª Fase de Observações

**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**OBSERVAÇÃO****DATA:** 27 /04/2016

10 horas e 37 minutos

**Local:** refeitório

A auxiliar deslocou-se à sala da Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência e informou o aluno S. que estava na hora do lanche, entretanto tocou para sair.

O aluno saiu da sala à frente da auxiliar e deslocou-se para o refeitório, esperou um pouco junto à porta da arrecadação, pois os colegas do andar de cima estavam a descer pelas escada e o aluno não conseguia passar.

Ao fim de algum tempo, os colegas já tinham passado todos e o aluno foi, então, para o refeitório.

Quando chegou ao refeitório estava muito barulho, pois os alunos lancham todos ao mesmo tempo. O S. deslocou-se para o seu lugar, numa mesa perto da copa e de uma janela, com as mãos no ouvidos e a abanar a cabeça. Quando acalmaram um pouco o S. olhou para a tabela de comunicação e apontou para o iogurte. A auxiliar chegou e perguntou se o S. tinha muita fome, se gostava de iogurte e o aluno respondeu que sim (“shshsh”). Sentou-se e começou a comer. (esta interação durou 7 segundos).

Quando acabou o iogurte, o aluno deslocou-se ao caixote do lixo e deitou o copo do iogurte para dentro do caixote. A auxiliar questionou o aluno se ele quer mais iogurte e ele respondeu que sim (“shshsh”). (Esta interação durou 4 segundos). O aluno comeu o segundo iogurte, colocou o copo no caixote do lixo e dirigiu-se para a porta.

**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**OBSERVAÇÃO****DATA:** 29/04/2016

11 horas e 12 minutos

**Local:** sala de reuniões

(sala de aula)

Neste dia foi apresentado aos alunos um filme: “A maior flor do Mundo” adaptado do livro com o mesmo nome que faz parte do PNL (Plano Nacional de Leitura) para o quarto ano de escolaridade.

A turma entrou na sala foram-se sentando, em lugares aleatórios na sala de reuniões, onde assistem a filmes, a “powerpoints”, a sessões diferentes na escola.

Quando o aluno entrou na sala, os colegas já estava todos sentados, as luzes já estavam apagadas e as janelas fechadas, a sala encontrava-se às escuras. O aluno mostrou-se muito renitente a entrar, vinha a chorar e a dizer “mão”. A professora de educação especial acalmou o aluno: “Calma, S., vamos ver um filme muito bonito, não tenhas medo, a Susana acende as luzes.” Quando as luzes se acenderam o aluno mostrou-se mais calmo. A professora continuou: “Queres sentar-te para vermos o filme?” O aluno respondeu que “shshsh” (sim). Então os colegas, alteraram os seus lugares e cederam ao S. um lugar perto da sua colega e melhor amiga a V. A professora perguntou: “Vamos sentar-nos perto da V.?”, o aluno respondeu afirmativamente, visivelmente contente. Sentaram-se perto da V. A professora de educação especial sentou-se do outro lado do aluno. (Esta interação entre o aluno e a professora de educação especial durou 8 minutos)

De seguida a professora titular de turma virou-se para a turma, em primeiro lugar e depois para o aluno S. e perguntou se podia apagar as luzes. Todos os alunos responderam que sim, então a professora dirigiu-se diretamente ao S. e perguntou: “S. podemos apagar as luzes?” e o aluno respondeu que “shshsh” (sim). (Esta interação durou 9 segundos)

Após sentar-se o S. dirigiu-se à colega V. e encostou-se a ela (como que a cumprimentá-la), a colega cumprimentou com um olá e referiu que deveriam estar com atenção para verem o filme. O S. concordou e virou-se para o projetor. (esta interação entre o aluno e a colega V. durou 10 segundos).

Enquanto o filme decorreu (9 minutos e 49 segundos) o aluno mostrou-se interessado e atento. Ao longo de todo o filme não efetuou nenhum tipo de gestos estereotipados, esteve sempre com atenção. A professora de educação especial, para manter o aluno calmo, por vezes, tocava-lhe na mão ou no braço, para que este se sentisse seguro e não tivesse medo.

O aluno mexeu-se algumas vezes na cadeira. Após o término do filme, a professora informou os alunos que iria realizar uma atividade onde colocaria questões exploratórias. Quem soubesse e quisesse responder deveria colocar o braço no ar para responder.

Neste momento a professora de educação especial entregou ao S. um envelope com uns cartões onde se encontravam figuras e imagens do filme. O aluno observou os cartões, alguns examinou-os esmiuçadamente. A professora de educação especial informou o aluno S. que a professora iria fazer umas perguntas e ele se quisesse e soubesse poderia responder com os cartões. O aluno continuou a olhar para os cartões. (esta interação durou 2 minutos).

Entretanto a professora titular perguntou à turma se podia começar, ao que todos, incluindo o aluno S., responderam que sim. A professora começou a atividade com a pergunta: “Qual o título do livro?” O aluno S. procurou, entre os cartões e mostrou, imediatamente o cartão com a capa e o nome do livro. A professora titular de turma elogiou o aluno e todos os colegas aplaudiram, mas também, disse que o aluno deveria colocar o braço no ar para pedir a palavra. O aluno respondeu que sim (“shshsh”). A professora prosseguiu com as questões: “Quem está a contar a história?” Nesta questão o aluno mostrou-se muito indeciso, tentou mostrar outros cartões, mas a professora de educação especial encaminhou para a resposta correta: “Será que foi a mãe e o pai que contaram a história?”; “Será que foi o menino que contou a história?”; o aluno respondeu prontamente que não à primeira questão, mas na segunda mostrou-se baralhado. Por fim chegaram à conclusão que seria o escritor. O S. mostrou a imagem e todos os colegas disseram: “O escritor, muito bem, boa.”. O aluno ficou muito satisfeito com os elogios, emitia vocalizações de agrado e mantinha uma expressão facial de alegria.

Nas respostas às duas questões seguintes o aluno não hesitou e mostrou corretamente os cartões do menino, dos pais e dos vizinhos. A turma continuou a revelar uma postura de apoio, incentivo e elogio para com o colega.

Quando a professora coloca a pergunta número 5 das questões (apêndice XIII) de “A maior flor do Mundo”), o S. ficou um pouco confuso, pois esta resposta não seria nem uma pessoa, nem um objeto, mas sim uma paisagem. Após observar os cartões que tinha na mesa, a professora de educação especial apenas disponibilizava quatro ou cinco cartões para o aluno escolher, de modo a não ser muito complicado, o aluno decidiu-se pelo cartão correto. A professora titular havia intervindo ao perguntar aos colegas qual seria o cartão, o que estaria lá desenhado. Deste modo, os colegas também ajudaram o S. com as respostas.

As perguntas 6 e 7 implicavam uma resposta diferente, pois seria uma ação, a 6 e um sentimento a 7, mas o aluno perante as opções de cartões que tinha, acabou por selecionar o correto. O aluno respondeu corretamente e com rapidez à questão número 8. Neste momento a professora titular questionou o aluno se este estava cansado, se queria parar as questões e acabarmos no próximo dia, ou à tarde ao que o aluno respondeu que não (“não”). Então a professora perguntou se iríamos continuar, ao que o aluno respondeu que sim (“shshsh”).

A questão número 9 suscitou muitas dúvidas ao aluno, que perante os cartões disponíveis não selecionou nenhum. Apesar dos colegas responderem que a flor estava murcha, o aluno não associou a nenhum cartão. A professora de educação especial mostrou ao S. o cartão correto que este olhou e colocou em cima da mesa. As questões 10 e 11 foram rapidamente respondidas pelo aluno. Quando os colegas e as professoras elogiavam o aluno, este mostrava-se muito feliz e ainda não revelava sinais de cansaço.

Na questão 12 o aluno esteve um pouco hesitante, pois existiam dois cartões com pessoas e ele ainda pegou num com várias pessoas (vizinhos), mas depois trocou pelos pais e mostrou o cartão correto. Nas restantes questões (13,14, 15, 16,e 17) o aluno demonstrou maior à vontade e rapidez nas respostas. No final da atividade os colegas e as professoras aplaudiram o aluno S. e elogiaram-no, este ficou muito feliz, pois batia palmas e ria-se, com alguma agitação. (esta interação entre o aluno S., toda a turma, a professora titular e a professora de educação especial, durou 31 minutos e 25 segundos)

Por último, após o toque, os alunos dirigiram-se para o intervalo. O aluno S. seguiu-os.



**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**OBSERVAÇÃO****DATA:** 03 /05/2016

10 horas e 41 minutos

**Local:** recreio

Após o lanche o aluno seguiu para o recreio. Os colegas da turma já estavam à espera dele junto ao campo. Quando o S. chegou todos os colegas o rodearam e quiseram ver o “passaporte para a comunicação”. A auxiliar de ação educativa interveio: “Meninos chaguem-se mais para trás, podem todos ver, mas assim assustam o vosso colega, vá podem ver três ou quatro de cada vez”. Alguns alunos chegaram-se para trás e outros foram-se embora.

A funcionária desviou alguns alunos e quatro ficaram mais próximo do aluno S. e disse; “Agora podes mostrar o teu passaporte. Queres mostrar o teu passaporte, S.?” O aluno olhou para o passaporte e para os colegas e respondeu: “shshsh”. (Esta interação demorou 9 segundos.)

Os colegas que estavam no grupo da frente olhavam para o aluno S. e esperaram que este pegasse no “passaporte para a comunicação” que e encontrava pendurado por um tubo plástico em forma de mola e com um porta-chaves. O aluno S. mostrou o passaporte fechado onde estava a sua fotografia. Os colegas disseram: “Olha é o S.”; “Pois é” Aguardaram pela resposta do S. que disse: “shshsh”. De seguida, uma colega ajudou a segurar o passaporte, pois este estava a escorregar das mãos do aluno S. e ficou a segurar no passaporte, enquanto o S. olhava para a capa. A colega V. leu: “Passaporte para a comunicação, o mais importante sobre mim.” Uma colega de outra turma, que entretanto se tinha juntado ao grupo disse: “olha é o S.” A colega que estava mais próxima do S. respondeu: “Sim este livro é para ajudar o S. a falar com os colegas, não é S.?” O aluno S. respondeu: “shshsh”. Entretanto o aluno S. mudou a página e chegou à página que tem a sua apresentação. Olhou para a colega V., que leu: “Olá eu sou o S. e tenho 10 anos. Tenho dificuldades de comunicação, por isso comunico com símbolos e tenho comigo uma tabela de comunicação.” Todos os colegas presentes olhavam com muita atenção para o passaporte.

Entretanto chegaram mais colegas que ficaram a assistir. A funcionária mantinha-se atenta, mas um pouco mais atrás, para qua todos pudessem ver.

Outro colega da turma, o X. explicou a um amigo de outra turma acabado de chegar, o que estavam a ver. A colega que se encontrava junto do S. disse: “O S. quer continuar a mostrar o passaporte, podem-se calar.”



Ao fim de algumas páginas, o aluno chegou às páginas 6 e 7, onde estão as pessoas que mais estão com ele. Todos fizeram uma “festa”: “Olha somos nós”; “A professora B. e a Professora S.” A auxiliar aproximou-se e disse: “Olha quem são estes S? São a tua família? Queres apresenta-los aos colegas?” O aluno respondeu que sim (“shshsh”). A auxiliar de ação educativa chegou-se mais perto e apontou: “Quem é este?” “É o pai?” O aluno respondeu que sim (“shshsh”). A auxiliar procedeu deste modo para todos os membros da família.

Após verem todas as fotos o aluno mostrou-se um pouco cansado e fechou o passaporte. A colega V. perguntou: “Já estás cansado S? Vamos descansar um bocadinho?” O aluno respondeu que sim (“shshsh”). Os alunos, um grupo de cinco ou seis dirigiram-se para um banco, enquanto os outros dispersaram pelo pátio da escola. (esta interação demorou 9 minutos e 38 segundos)

Os colegas V., T., S., e R. sentaram-se junto do aluno S. A V. disse: “Podemos ver o teu passaporte?” O aluno respondeu que sim (“shshsh”). Os alunos viram o passaporte, folha por folha e a última página tem uma tabela de comunicação com o tema do recreio, pequena para que o aluno a possa transportar facilmente. (esta interação demorou 10 segundos)

Os colegas olham para a tabela e perguntam ao S.: “Queres jogar um jogo?” O aluno responde que sim (“shshsh”). “Qual o jogo que queres jogar?” O aluno olhou para a tabela e apontou o símbolo correspondente ao jogo da apanhada (que é o seu preferido, em conjunto com a bola.). (esta interação demorou 8 segundos)

O colega T. disse: “É o S. a apanhar.” O aluno S. respondeu que sim (“shshsh”). Começaram todos a correr e o aluno S. começou a correr atrás deles. Ao fim de um bocado a V. foi apanhada. De seguida foi a V. a apanhar, correu atrás da R. e apanhou-a. O aluno S. reage à brincadeira com gritinhos de satisfação, abana as mãos em sinal de alegria, sorri e bate palmas, demonstrando uma grande alegria. Neste momento toca a campainha e os alunos dirigem-se para as salas de aula.

**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

**TEMA: “A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO FACILITADOR DE INCLUSÃO”**

**OBSERVAÇÃO****DATA:** 06 /05/2016**11 horas e 03 minutos****Local:** sala de aula

O aluno S dirige-se à sala de aula, seguido da professora de educação especial, senta-se no seu lugar. Está calmo. A professora de Educação Especial antecipou ao aluno aquilo que iria fazer, ler e interpretar um livro. A professora titular de turma solicitou à delegada de turma que distribuísse os livros. A delegada de turma distribuiu os livros. Para o aluno S. foi distribuído um livro adaptado (com a mesma história qua os colegas, mas com os símbolos do SAAC). O aluno recebeu e começou a folheá-lo, mas a professora de Educação Especial disse: “S. espera pelos colegas, para lerem todos ao mesmo tempo, está bem?” O aluno respondeu que sim (“shshsh”). (esta interação demorou 8 segundos).

Ao fim de pouco tempo a professora Titular de Turma referiu que o aluno Y. iria ler. Abriram o livro na primeira página e começaram a ler. A professora de Educação Especial, reforçou que o aluno S. teria que abrir o livro na primeira página. Foi o que este fez.

Enquanto os colegas liam o S. observava os desenhos com muita atenção e mexia nos símbolos, até que a Professora de Educação Especial disse que o S. não poderia arrancar os símbolos, pelo menos por agora. A professora perguntou se estava bem S. Ao que este respondeu afirmativamente. (esta interação demorou 14 segundos)

A professora titular de turma, por vezes questionou o aluno S. sobre a sua audição da leitura, a que este respondeu que sim (“shshsh”), que estava a ouvir.

Após a leitura integral do livro, procedeu-se a uma interpretação oral sobre o mesmo. A professora titular de turma explicou aos alunos o que iria acontecer. Os alunos deveriam estar atentos às questões que a professora iria colocar, pois estes teriam que realizar um trabalho sobre o mesmo. A professora explicou, também que o aluno S. responderia às questões recorrendo a símbolos para a comunicação. (esta interação demorou 20 minutos e 54 segundos)

A professora efetuou algumas questões que os alunos responderam prontamente. O aluno S. respondeu a muitas das perguntas e quando a professora lhe dava ordem responde. O aluno arrancava o símbolo do crocodilo, por exemplo e mostrava para a turma. A professora de Educação Especial incentivava o aluno com palavras positivas: “Muito bem”; “Boa S., é isso mesmo.” “ Já sabes qual é a resposta? É isso mesmo.” (esta interação demorou 12 minutos e 35 segundos)

Dando continuidade ao tema e como o livro contava uma história de um crocodilo que vivia num jardim zoológico, a professora elaborou algumas questões que levaram a diálogo sobre o revestimento dos animais. A professora introduziu esse tema e deu umas fichas com atividades a todos os alunos. O aluno S. conseguiu realizar a atividade, com o auxílio da professora de educação especial para tirar os símbolos da ficha, tendo acertado em todas as atividades que efetuou. (esta interação demorou 18 minutos e 39 segundos)

Passados uns momentos ouve-se a campainha.

**Apêndices X - Análise de conteúdo das observações**

Observações na UAAM	
Comportamento manifestado	Frequência
Computador	2
Manifestação de desagrado pelo choro	2
Comunica com símbolo	2
Jogo de associação imagem/palavra	3
Choro manifestação de pedido	3
Símbolo no calendário	1
Comunica com símbolos	2
Zipa por músicas e vídeos	1
Manifesta não querer ir para a sala de aula	1
Prefere contactar com os colegas em pequenos grupos	1
Apontar	1
Bater palmas, rir como sinal de contentamento	2
Faz sons	2

Observações no Refeitório	
Comportamento manifestado	Frequência
Manifestação de desagrado pelo choro	1
Questões de sim/não	2

Observações no Recreio	
Comportamento manifestado	Frequência
Questões de sim/não	2
Bater palmas, rir como sinal de contentamento	1
Prefere contactar com os colegas em pequenos grupos	2
Afastado dos colegas	2
Comunica com dois colegas	1
Comunica com símbolos	1
Apontar	1
Fazer gestos estereotipados	1
Isola-se	1
Fazer jogo com colega	

**Apêndices XI – Planificação das atividades realizadas no Plano de Ação.**

**Planificação das atividades**

<b>Sessão de apresentação da CAA à comunidade escolar</b>	
<b>Objetivo Geral:</b>	Apresentação do sistema de comunicação aumentativo e alternativo (SAAC) à comunidade escolar
<b>Estratégias:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recurso a um “powerpoint” sobre a comunicação aumentativa e alternativa;</li><li>• Apresentação da comunicação aumentativa e alternativa e estratégias a utilizar na intervenção.</li><li>• Esclarecimento de dúvidas por parte da comunidade escolar.</li><li>• Realização de trabalho individual com o aluno.</li></ul>
<b>Recursos Materiais:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Simbologia do sistema SPC – símbolos soltos, para mostrar como exemplos.</li><li>• Quadro interativo para ver “powerpoint”.</li></ul>
<b>Recursos Humanos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Docentes da Unidade de Apoio Especializado para Apoio a Alunos com Multideficiência.</li><li>• Professora Titular de Turma.</li><li>• Assistentes Operacionais.</li><li>• Alunos da turma.</li></ul>

<b>Atividade: Leitura e interpretação do livro: “A maior flor do Mundo”</b>	
<b>Objetivos Gerais:</b>	Adquirir competências comunicativas usando um sistema aumentativo e alternativo de comunicação (SAAC).
<b>Estratégias:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação de livros e de histórias à simbologia da comunicação;</li> <li>• Exploração das histórias com os símbolos tendo em conta a participação do aluno.</li> <li>• Realização de trabalho individual com o aluno.</li> </ul>
<b>Recursos Materiais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simbologia do sistema SPC – símbolos soltos;</li> <li>• Quadro interativo para ver uma história em vídeo.</li> <li>• Livro com histórias adaptadas à comunicação aumentativa.</li> </ul>
<b>Recursos Humanos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes da Unidade de Apoio Especializado para Apoio a Alunos com Multideficiência.</li> <li>• Professora Titular de Turma.</li> <li>• Assistentes Operacionais.</li> <li>• Alunos da turma.</li> </ul>

<b>Atividade: Leitura e interpretação do livro: “O crocodilo Nini”</b>	
<b>Objetivo Geral:</b>	Aplicar as aprendizagens adquiridas no SAAC para responder a questões relacionadas com as atividades realizadas.
<b>Estratégias:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação de livros e de histórias à simbologia da comunicação;</li> <li>• Exploração das histórias com as tabelas de comunicação tendo em conta a participação do aluno.</li> <li>• Realização de cadernos de fichas com temas relacionados com os animais: ambiente em que vivem (aquático e terrestre) e revestimento do corpo (escamas, pelos, penas ou pele nua).</li> <li>• Realização de trabalho individual com o aluno.</li> </ul>
<b>Recursos Materiais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simbologia do sistema SPC – símbolos soltos;</li> <li>• Tabelas de comunicação do livro adaptado.</li> <li>• Livro com histórias adaptadas à comunicação aumentativa.</li> <li>• Cadernos de fichas com temas relacionados com os animais: ambiente em que vivem (aquático e terrestre) e revestimento do corpo (escamas, pelos, penas ou pele nua).</li> <li>• Jogo sobre os ambientes e revestimentos do corpo dos animais estudados.</li> </ul>
<b>Recursos Humanos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes da Unidade de Apoio Especializado para Apoio a Alunos com Multideficiência.</li> <li>• Professora Titular de Turma.</li> <li>• Alunos da turma.</li> </ul>



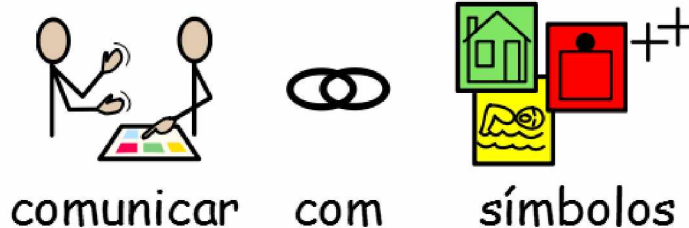
<b>Atividade: Introdução de tabelas de comunicação no refeitório</b>	
<b>Objetivos Gerais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar as aprendizagens adquiridas no SAAC para poder comunicar os seus gostos e desejos.</li> </ul>
<b>Estratégias:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de tabelas de comunicação (refeições e recreio) tendo em conta a comunicação com o aluno e a transmissão de opiniões e desejos por parte deste.</li> <li>• Realização de trabalho individual com o aluno.</li> </ul>
<b>Recursos Materiais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabelas de comunicação – refeições e recreio.</li> </ul>
<b>Recursos Humanos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes da Unidade de Apoio Especializado para Apoio a Alunos com Multideficiência.</li> <li>• Assistentes Operacionais.</li> </ul>

<b>Atividade: Introdução do Passaporte para a Comunicação.</b>	
<b>Objetivos Gerais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar as aprendizagens adquiridas no SAAC para responder a questões relacionadas com as atividades realizadas.</li> </ul>
<b>Estratégias:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação de livros e de histórias à simbologia da comunicação;</li> <li>• Exploração das histórias com as tabelas de comunicação ou os símbolos tendo em conta a participação do aluno.</li> <li>• Realização de tabelas de comunicação (refeições e recreio) tendo em conta a comunicação com o aluno e a transmissão de opiniões e desejos por parte deste.</li> <li>• Realização de trabalho individual com o aluno.</li> </ul>
<b>Recursos Materiais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simbologia do sistema SPC – símbolos soltos;</li> <li>• Tabelas de comunicação do livro adaptado.</li> <li>• Quadro interativo para ver uma história em vídeo.</li> <li>• Livro com histórias adaptadas à comunicação aumentativa.</li> <li>• Tabelas de comunicação – refeições e recreio.</li> <li>• Passaporte para a comunicação.</li> </ul>
<b>Recursos Humanos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes da Unidade de Apoio Especializado para Apoio a Alunos com Multideficiência.</li> <li>• Professora Titular de Turma.</li> <li>• Assistentes Operacionais.</li> <li>• Alunos da turma.</li> </ul>

# Comunicação Aumentativa e Alternativa

A Comunicação Alternativa é qualquer forma de comunicação distinta da fala e empregue por uma pessoa em contextos comunicativos face a face. A Comunicação Aumentativa é uma comunicação de apoio ou de ajuda, promove e apoia a fala e garante uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.

(Tentetzchner e Martinsen, 2000)



### **Apêndices XIII – Guião de questões: “A maior flor do Mundo.”**

- Qual o título do livro?

*“A maior **flor** do Mundo”*

- Quem está a contar a história?

*O **escritor**.*

- Quem é a personagem principal da história?

*O **menino**.*

- Quem são as outras personagens que participam na história?

*Os **pais**, os vizinhos.*

- Logo na primeira página, por onde sai o menino?

*Pelo **quintal**.*

- O que fez o menino, nos fundos do quintal?

***Brincava**.*

- O menino avançava pelo rio, pelos campos, pelos olivais...Como ia o menino?

*O menino ia **feliz**.*

- Depois do menino subir a encosta, o que viu ele?

*Uma **flor**.*

- Como estava esta flor?

*A flor estava **murcha**.*

- Quem resolveu salvar a **flor**?

*O **menino**.*

- Carregou tanta água, fez tantas viagens, que já estava cansado e acabou por ....

***Adormecer**.*

- Depois de algumas horas, quem se começou a afligir (a ficar preocupado)?

*Os **pais**.*

- Os vizinhos e os pais foram à procura de quem?

*Do **menino**.*

- Quando o encontraram, o que estava ele a fazer?

*Estava a **dormir**.*

- O menino estava a dormir debaixo da....

***Flor.***

- Os vizinhos levaram o menino para casa e diziam que o menino foi fazer uma coisa maior do que o seu tamanho. Como estavam todos na aldeia?

***Felizes.***

- E o menino?

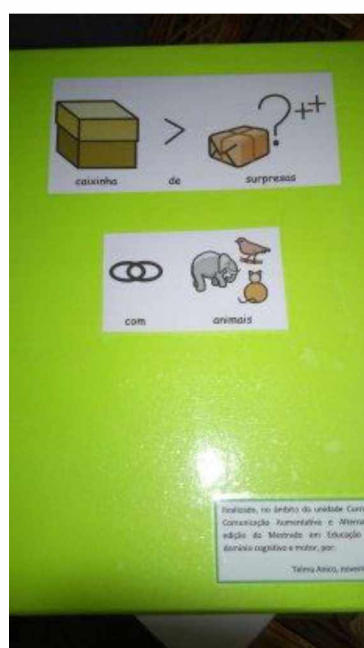
***Feliz.***

# Anexos

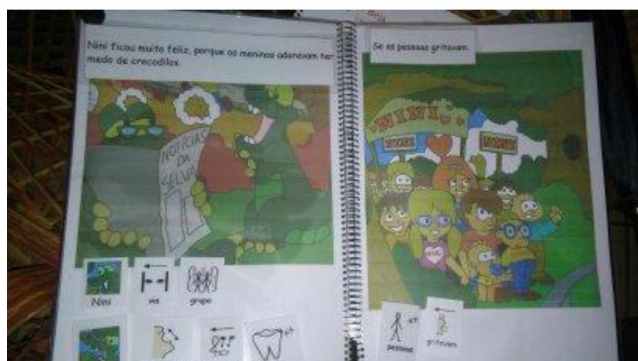
**Anexo 1** – Foto de símbolos utilizados pelo aluno.



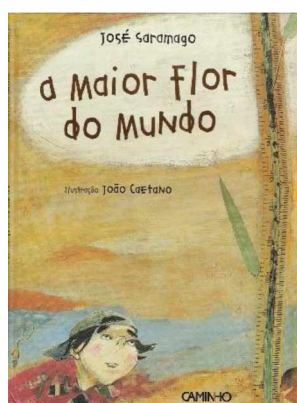
**Anexo 2** – Foto de símbolos novos.



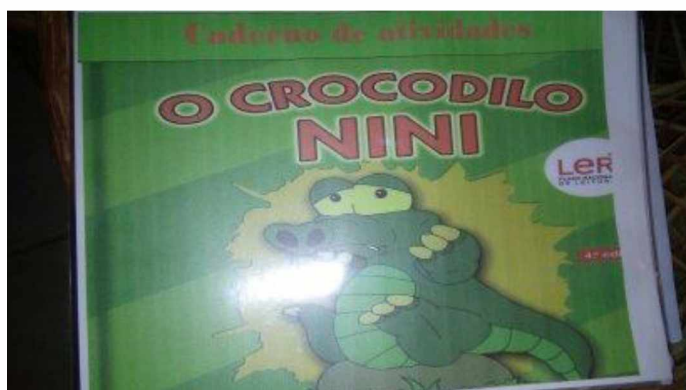
**Anexo 3** – Foto de livro adaptado.



**Anexo 4** – Foto da história adaptada: “A maior flor do Mundo.”



**Anexo 5** – Foto do Livro adaptado: “O crocodilo Nini”

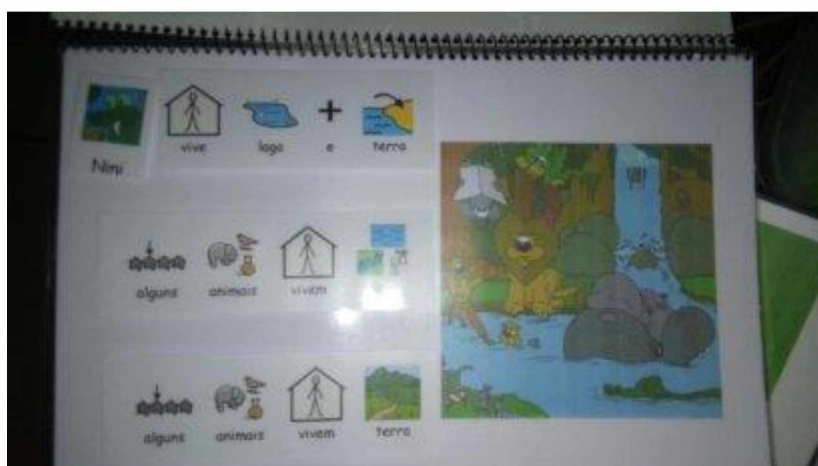




**Anexo 6** – Foto da Tabela de Comunicação: “O crocodilo Nini”



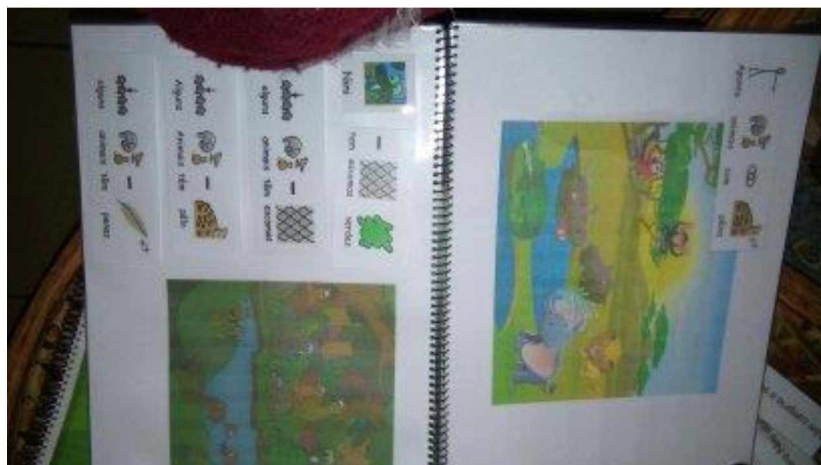
**Anexo 7** – Foto Ambientes dos animais.



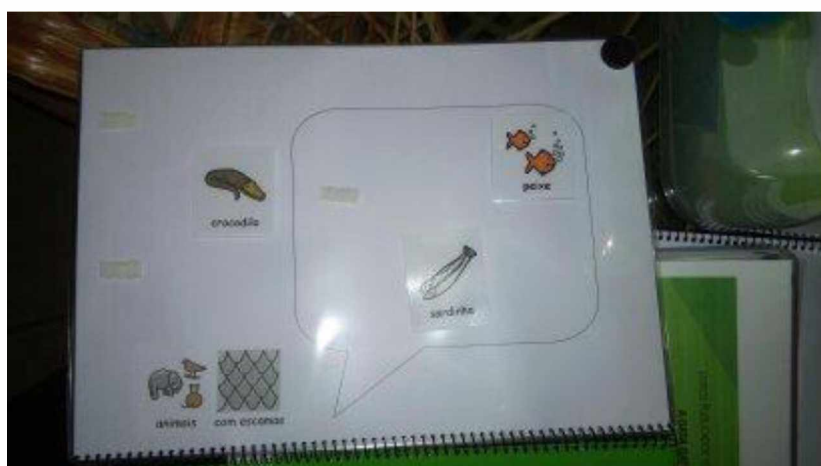
**Anexo 8** – Foto de caderno de atividades com ambientes.



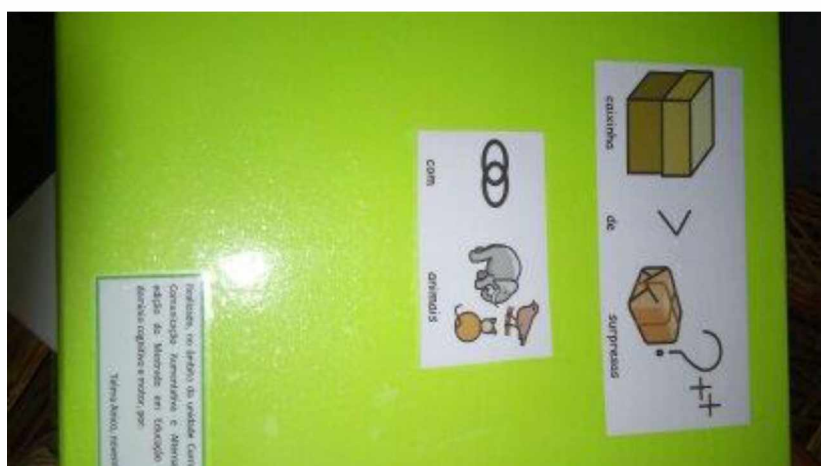
**Anexo 9** – Foto de cartões com atividades sobre o revestimento dos animais



**Anexo 10** – Foto de caderno de atividades sobre o revestimento dos animais.



**Anexo 11** – Foto com jogo dos animais.

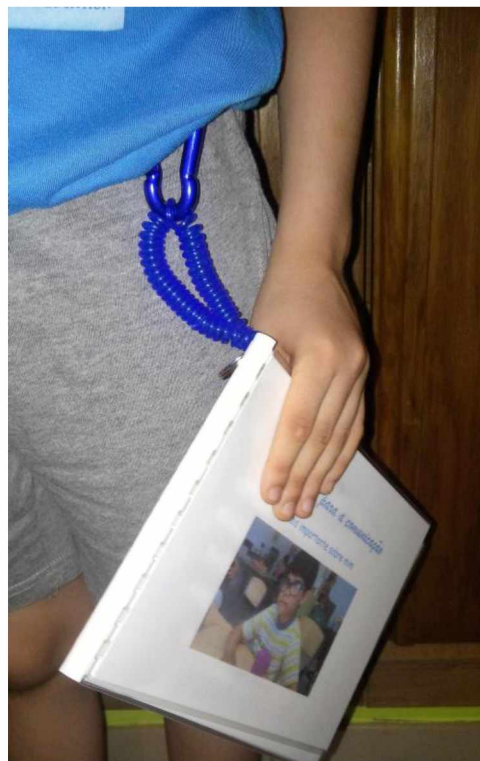
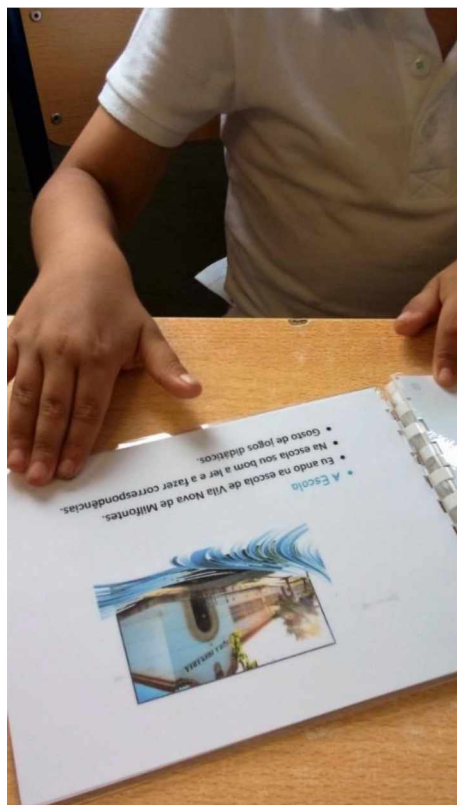




**Anexo 12** – Foto com tabelas da alimentação.



**Anexo 13** – Foto com passaporte para a comunicação.





**Anexo 14** – Horário do aluno.

***Distribuição Horária das Atividades Previstas***

2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5.ª FEIRA	6.ª FEIRA
<div>Inglês</div> <div>(9h00-10h00)</div>	<div>Frequência</div> <div>Turma</div> <div>Matemática Funcional</div> <div>(9h00-10h30)</div>	<div>Piscina</div>	<div>Frequência</div> <div>Turma</div> <div>Matemática Funcional</div> <div>(9h00-10h30)</div>	<div>Frequência</div> <div>Turma</div> <div>Português Funcional</div> <div>(9h00-10h30)</div>
<div>Frequência</div> <div>Turma</div> <div>Português Funcional</div> <div>(10h00-10h30)</div>				
<div>Intervalo</div> <div>(10h30-11h00)</div>			<div>Intervalo</div> <div>(10h30-11h00)</div>	<div>Intervalo</div> <div>(10h30-11h00)</div> <div>Psicologia</div> <div>(10h30-11h15)</div>
<div>Terapia da Fala</div> <div>(11h00-11h30)</div>	<div>UAAM</div> <div>(11h00-12h30)</div>		<div>Terapia da Fala</div> <div>(11h00-11h30)</div>	<div>UAAM</div> <div>(11h00-11h30)</div>
<div>UAAM</div> <div>(11h00-12h30)</div>			<div>UAAM</div> <div>(11h30-12h30)</div>	
<div>Almoço</div> <div>(12h30-14h00)</div>				

<b>UAAM</b> <b>(15h30-16h00)</b>	<b>UAAM</b> <b>(14h00-15h00)</b>	<b>UAAM</b> <b>(14h00-15h00)</b>	<b>Fisioterapia</b> <b>(14h15-15h00)</b>	<b>UAAM</b> <b>(14h00-15h00)</b>
	<b>Frequência Turma</b> <b>Expressão físico-motora</b> <b>(15h00-16h00)</b>	<b>Frequência Turma</b> <b>Expressões</b> <b>(15h00-16h00)</b>	<b>Frequência Turma</b> <b>Expressões</b> <b>(15h00-16h00)</b>	<b>AEC</b> <b>Atividade Física e</b> <b>Desportiva</b> <b>(15h00-16h00)</b>
<b>Intervalo</b> <b>(16h00-16h30)</b>	<b>Intervalo</b> <b>(16h00-16h30)</b>	<b>Intervalo</b> <b>(16h00-16h30)</b>	<b>Intervalo</b> <b>(16h00-16h30)</b>	<b>Intervalo</b> <b>(16h00-16h30)</b>
<b>Apoio ao estudo</b> <b>(16h30-17h30)</b>	<b>AEC</b> <b>Expressões</b> <b>(16h30-17h30)</b>	<b>AEC</b> <b>Ciências</b> <b>Experimentais</b> <b>(16h30-17h30)</b>	<b>Inglês</b> <b>(16h30-17h30)</b>	<b>Oferta</b> <b>Complementar</b> <b>(16h30-17h30)</b>

Anexo 15 – Foto de horário do aluno com símbolos SPC.

